

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

RENÉE DESLAURIERS

COMPRÉHENSION EN LECTURE ET IMAGERIE MENTALE CHEZ DES
ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ GRAVE D'APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE

Janvier 1998

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

La lecture occupe une très grande place dans notre société et dans le monde de l'éducation en général. Plusieurs élèves, même après avoir fréquenté l'école primaire pendant six ou sept ans, ne réussissent pas à comprendre un texte de manière adéquate. Comprendre un texte, c'est construire une représentation cognitive du contenu du texte ; ces représentations ayant comme support des images mentales.

L'imagerie mentale a été abordée sous des angles variés. Plusieurs recherches ont mis en évidence le caractère psychologique de l'imagerie ; on parle de l'activité cognitive de représentation qui rend symboliquement présent ce qui est perceptivement absent (Grebot, 1994 ; Lameyre, 1993). Piaget et Inhelder (1966) mettent en parallèle le développement de l'image et celui de l'intelligence. Paivio (1979) définit les images comme étant des processus dynamiques qui organisent et transforment l'information perceptive. De la Garanderie, (1980) en fait un matériau pédagogique de base, il n'y a pas de pensée sans images et l'image mentale est la matière de la compréhension et de la mémorisation. Les stratégies d'imagerie mentale induites par l'élève augmenterait sa compréhension en lecture, si ce n'est pas tout simplement son fonctionnement scolaire (De la Garanderie, 1987; Gambrell et Ruby, 1986; Long, Winograd et Bridge, 1989; Peters et Levin, 1986; Sadoski et

Quats, 1990).

Le but de la recherche est de connaître le type d'images (visuelles, auditives, olfactives, kinesthésiques, tactiles, gustatives ou somesthésiques); certaines caractéristiques des images (netteté, nombre, forme, etc...) que se font les sujets dans un contexte de lecture et dans un contexte hors lecture ainsi que la relation que tout cela implique avec la compréhension en lecture.

La recherche descriptive est le type de recherche retenue pour répondre aux questions de recherche. Dix élèves en difficulté grave de la compréhension en lecture ont été choisis pour prendre part à cette recherche ; ils ont entre dix et treize ans et ils fréquentent une classe régulière du primaire. Trois sources d'observation ont été utilisées (Stake, 1988) afin de valider les résultats ; dans un contexte de lecture, il y a un texte lu par l'observatrice et deux textes lus par les sujets. Dans un contexte hors lecture, un test (QMI, abrégé par Sheehan, 1967) permet de vérifier le type et la netteté des images que se font les sujets lors de la lecture de courts énoncés comportant des éléments d'imagerie de divers types.

Les résultats montrent que, en général, l'élève en difficulté grave d'apprentissage en compréhension de la lecture peut se faire des images et qu'il a de la facilité à le

faire dans n contexte hors lecture quand la stimulus est simple (1 mot) ; lorsque le sujet lit un texte, il se crée des images mais il ne semble pas utiliser cette capacité pour construire sa compréhension du texte. Ce n'est pas la capacité à imaginer qui est en cause mais la difficulté à construire une séquence d'images correspondant au texte.

En conclusion, l'imagerie est un élément important à développer car c'est un des moyens fondamentaux d'obtenir, traiter et de représenter l'information. Aider les élèves en difficulté en lecture à se construire des images qui s'enchaînent, des images concordantes avec le texte (et non spontanées), serait une piste de recherche à développer.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
REMERCIEMENTS.....	xi
INTRODUCTION.....	xii
CHAPITRE I : Situation du problème	1
1.1 Présentation du centre d'intérêt.....	1
1.2 Identification du problème.....	3
1.3 Importance de la recherche.....	7
1.4 Questions de recherche.....	9
CHAPITRE II : <u>Cadre de référence</u>	11
2.1 Difficultés d'apprentissage en lecture.....	13
2.2 Compréhension en lecture.....	23

2.2.1	Acte de lire.....	23
2.2.2	Enseignement des habiletés de lecture.....	27
2.2.3	Difficultés rencontrées en lecture.....	28
2.3	Imagerie mentale.....	30
CHAPITRE III : <u>Méthodologie</u>		46
3.1	Type de recherche.....	46
3.2	Protocole de recherche.....	48
3.3	Échantillonnage des sujets.....	51
3.3.1	Sélection des sujets.....	52
3.3.2	Outils de collecte de données.....	53
3.4	Déroulement de l'expérience.....	54
3.4.1	Dans un contexte de lecture.....	55
3.4.2	Dans un contexte hors lecture	57
3.4.3	Pré-expérimentation.....	58
3.5	Plan du traitement et de l'analyse des données.....	60
CHAPITRE IV : <u>Présentation et interprétation des résultats</u>		63
4.1	Présentation des résultats.....	64
4.1.1	Résultats descriptifs liés aux variables	64
4.1.1.1	Dans un contexte de lecture.....	64
4.1.1.2	Compréhension de texte	75
4.1.1.3	Dans un contexte hors lecture	78

4.2	Interprétation des résultats	85
4.2.1	Rappel des résultats globaux et analyse des contradictions et concordances	85
CHAPITRE V : <u>Conclusion</u>		94
5.1	Implications théoriques et pratiques.....	94
5.2	Implications psychopédagogiques.....	98
APPENDICE A : Lettre aux parents		102
APPENDICE B : Texte 1. Le bouclier		104
APPENDICE C : Texte 2. Les fraises		110
APPENDICE D : Texte 3. Conte suédois		114
APPENDICE E : Le QMI de Betts, version abrégée par Sheehan.....		118
APPENDICE F : Feuille de cotation pour le rappel.....		124
RÉFÉRENCES		126

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux

Tableau 1 -	Nombre de sujets capables de se faire des images lors de la lecture ou de l'écoute d'un texte.....	65
Tableau 2 -	Types et nombre d'images présentées dans chaque texte.....	67
Tableau 3 -	Les différents types d'images évoquées par les sujets et leur nombre.....	68
Tableau 4 -	Pourcentage des types d'images évoquées par les sujets (Tous textes confondus).....	70
Tableau 5 -	Formes des images apparaissant aux sujets.....	71
Tableau 6 -	La projection continue ou intermittente du film ou des photos que se font les sujets lorsqu'ils lisent ou écoutent un texte...	72
Tableau 7 -	Tendance des sujets à s'incarner sous les traits d'un personnage du récit	73
Tableau 8 -	Les caractéristiques sonores du film que se font les sujets lors de la lecture ou de l'écoute d'un texte.....	74
Tableau 9 -	La netteté des images que se font les sujets dans un con-	

texte de lecture.....	75
Tableau 10.1 Évaluation de la compréhension du texte 1 par des ques- tions.....	77
Tableau 10.2 Évaluation de la compréhension du texte 1 par le rappel....	78
Tableau 11 - La capacité des sujets à se faire des images dans un contexte hors lecture.....	79
Tableau 12 - Les différents types d'images que se font les sujets dans un contexte hors lecture.....	80
Tableau 13 - La netteté des images que se font les sujets dans un contexte hors lecture.....	81
Tableau 14.1 Les types d'images jugées prioritaires par les sujets dans un contexte de lecture et dans un contexte hors lecture ain- si que leur niveau de compréhension d'un texte.....	82
Tableau 14.2 La netteté des images mentales générées par les sujets dans un contexte de lecture et dans un contexte hors lecture ainsi que leur niveau de compréhension d'un texte..	84

REMERCIEMENTS

Qu'il s'agisse du corps, de l'âme et de l'esprit; qu'il s'agisse de la sensibilité, du sentiment et de l'assentiment ; qu'il s'agisse de l'instinct, de l'entendement et de l'intelligence; qu'il s'agisse de la terre, de la lune et du soleil ; de la pureté, de la vertu et de la vérité; du passif, du neutre et de l'actif, du Ternaire Kabbalistique ou de la Ste-Trinité; on reconnaît depuis PYTHAGORE l'existence permanente du ternaire.

Jean-Louis Barrault, *Réflexions sur le Théâtre*.

Je tiens à remercier Mesdames Louise Paradis et Nicole Van Grunderbeeck pour leur support, leur soutien, leurs conseils, leur aide et leur disponibilité de tous les instants; sans elles, ce travail aurait été impossible.

Merci à Madame Paradis et à Madame Van Grunderbeeck d'avoir accepté de vivre cette collaboration ternaire.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Dans le milieu scolaire, les enseignants (le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte) sont souvent pris au dépourvu face à l'élève en difficulté grave d'apprentissage en lecture. Malgré des heures de travail et des exercices supplémentaires d'apprentissage, ces élèves progressent peu ou pas du tout. Le problème reste entier.

Et si ces élèves apprenaient d'une manière différente ? Lorsque des exercices de manipulation (bouger, toucher, sentir, ressentir, etc...) accompagnent les tâches scolaires, les intervenants remarquent un meilleur fonctionnement chez ces élèves ou à tout le moins une meilleure compréhension de la tâche à effectuer.

De nombreux travaux mettent en évidence la faiblesse du Q.I. verbal par rapport au Q.I. de performance ou non verbal chez les élèves aux prises avec de troubles d'apprentissage (Bloom et Al. , 1986; Kossanyi et Al, 1989; Moffit et Sylva, 1987; Nichols et Al , 1988; cités dans Grégoire et Piérart, 1994). Si cette faiblesse est une

caractéristique de ces élèves, comme le souligne l'étude de Grégoire et Piérart (1994), "cette information prise isolément n'a aucune signification précise, elle peut être une information intéressante dans l'ensemble du tableau clinique" (Ibid. , p.42). En classe lorsque les professeurs enseignent, ils font souvent appel à ce que les élèves voient et entendent. La prédominance des habiletés non verbales sur les habiletés verbales ferait-elle en sorte que ces élèves apprendraient différemment, qu'ils auraient des caractéristiques cognitives différentes des autres élèves de la classe ?

Ces élèves devraient-ils manipuler, sentir, ressentir, bouger, etc... lorsqu'ils sont en phase d'apprentissage, cela afin de répondre à des besoins plus spécifiques découlant de leurs caractéristiques cognitives ? Afin d'apporter quelques éléments de réponse à toutes ces interrogations, nous allons nous pencher sur un aspect bien déterminé du monde intérieur des élèves, soit les images mentales que ceux-ci produisent lorsqu'ils lisent.

Dans cette recherche, il est question des images mentales produites par les élèves en difficulté grave d'apprentissage d'abord dans un contexte hors lecture lorsque l'expérimentatrice énonce des mots ou des phrases ; ensuite ce sont les images produites dans un contexte de lecture qui nous intéressent. Il s'agit enfin de préciser la nature et la quantité des images produites et d'analyser les données recueillies afin de trouver les éléments de réponse à notre questionnement.

Le premier chapitre de ce mémoire situe le problème; il présente le centre d'intérêt, identifie le problème et on y pose les questions de recherche. Le cadre de référence, présenté dans le deuxième chapitre, porte sur la compréhension en lecture, les difficultés d'apprentissage en lecture et l'imagerie mentale. Le troisième chapitre présente la méthodologie utilisée. Il s'agit d'une étude descriptive dont les sujets sont des élèves en difficulté grave d'apprentissage. Les résultats sont présentés et analysés dans le quatrième chapitre. La conclusion présente les implications théoriques, pratiques et psychopédagogiques de la recherche.

CHAPITRE I

CHAPITRE I

Situation du problème

1.1 Présentation du centre d'intérêt

La lecture occupe une très grande place dans notre société et une place de plus en plus grande dans le monde de l'éducation en général. Il n'y a pas si longtemps, lorsqu'on parlait de lecture au primaire, les enseignants entendaient par-là, la capacité de décoder un texte.

La lecture a longtemps été perçue uniquement comme un processus visuel par lequel le lecteur pouvait identifier des mots présentés sous une forme écrite. On considérait comme un bon lecteur quelqu'un qui pouvait lire un texte oralement sans trop se tromper (...) Très longtemps aussi, on a cru que le fait de pouvoir identifier et comprendre chacun des mots d'une phrase conduisait automatiquement à la compréhension de cette phrase. Par conséquent, on mettait beaucoup d'énergie à enseigner aux enfants à déchiffrer, puisqu'on croyait qu'il s'agissait de la seule habileté importante en lecture. (Giasson, 1995, p.6)

Avec le développement de la recherche dans ce domaine, l'avènement du programme de français (MEQ, 1979) et l'implantation de l'ordinateur dans les écoles, les conceptions changent. L'accent est mis sur la communication, le discours, et une attention toute particulière est accordée à la compréhension des mots, des phrases

et des textes lus. Le programme de mathématique, lui aussi, se donne des assises différentes et les mathématiques s'effectuent maintenant dans un contexte de résolution de problème. Qui dit résolution de problème, dit lecture, qui dit lecture, dit compréhension du message lu.

Comme le soulignent Gaouette et Tardif en parlant de la lecture : "Ce n'est certainement pas une simple activité de décodage. C'est plutôt une activité hautement cognitive exigeant du lecteur la mise en interaction de stratégies diverses" (1986b, p.15).

La plupart des élèves qui quittent l'école primaire savent décoder et plusieurs savent lire mais nombreux sont ceux qu'on identifie comme ayant des difficultés au niveau de la compréhension de texte. Plusieurs élèves, même après avoir fréquenté l'école primaire pendant six ou sept ans, ne réussissent pas à comprendre un texte d'une manière adéquate. Ils sont intelligents mais ils ne réussissent pas à assembler, dans un ordre logique, les informations contenues dans un texte. Ils ne donnent pas de sens ou peu de sens, ou pas le bon sens à ce qu'ils viennent de lire. Leur compréhension se situe souvent au niveau des micros processus soit la compréhension de l'information contenue dans une phrase. Ces élèves sont souvent identifiés comme des élèves en difficulté d'apprentissage.

Une enquête de Statistique Canada (1991) sur les aptitudes des québécois à la lecture, affirme que 57% de la population du Québec satisfait à la plupart des exigences de la lecture ; que 25% utilisent du matériel de lecture à condition que ce matériel soit clair et que les tâches à accomplir soient simples et qu'ils ont tendance à éviter les situations où ils doivent lire. Une troisième catégorie d'individus, soit 13% de la population, ne sont capables d'utiliser du matériel écrit que pour accomplir des tâches élémentaires ; ils déclarent habituellement avoir de la difficulté à comprendre le matériel de lecture usuel. Dans la quatrième et dernière catégorie, se retrouvent 6% des personnes. Elles ont de la difficulté à utiliser le matériel écrit et elles déclarent ne pas être capables de lire (Statistique Canada, 1991). Les deux dernières catégories regroupent près de 19% de la population adulte. Autrement dit, près du cinquième de cette population éprouve des difficultés en lecture.

L'école a donc un rôle primordial à jouer dans la correction de cet état de fait et en conséquence, elle doit trouver des moyens pour aider les lecteurs en difficulté. Des recherches doivent être poursuivies afin de venir en aide le plus rapidement possible aux élèves du primaire et même du préscolaire et cela afin de lutter contre le taux d'analphabétisme chez les futurs adultes.

1.2 Identification du problème

Pierre angulaire de la réussite scolaire, la lecture constitue toutefois souvent la pierre d'achoppement des élèves en difficulté d'apprentissage. C'est pourquoi le milieu scolaire est soucieux de trouver des moyens d'intervention efficaces en lecture auprès de la clientèle des élèves en difficulté.

Dans la documentation scientifique, plusieurs termes sont utilisés pour définir ou décrire l'élève aux prises avec des difficultés en lecture ; pour certains auteurs ce sont des élèves ayant des troubles d'apprentissage en lecture, pour d'autres, ils deviennent des enfants dyslexiques.

Selon Galaburda (1987), aux États-Unis, la dyslexie fait référence seulement à des désordres développementaux dans l'apprentissage de la lecture, alors qu'en Europe, ce terme concerne une variété de difficultés de lecture à la fois d'origine développementale ou encore acquise ultérieurement. Hynd et Cohen (1983) distinguent la dyslexie primaire et la dyslexie secondaire. La première relève d'un échec en lecture d'origine congénitale reliée à des anomalies dans le développement neurologique ; la dyslexie secondaire est le résultat d'autres facteurs : milieu socio-économique défavorisé, influences socio-culturelles et facteurs environnementaux (Goupil, 1990, p.33).

Dans les recherches américaines, on retrouve trois termes; on parle d'élèves dyslexiques, d'élèves éprouvant des difficultés en lecture et de lecteurs peu performants. Gough et Tunmer (cité dans Simmons, 1992) utilisent le terme "dyslexie" pour désigner les personnes qui ont de sérieux problèmes de décodage mais qui fonctionnent bien et même au-dessus de la moyenne dans les autres

sphères. Spear et Sternberg (1986) s'intéressent à l'élève qui éprouve des difficultés en lecture (reading disability). Ils présentent cet élève comme ayant du mal, de la peine à déchiffrer le code écrit, comme possédant une mauvaise compréhension du langage en général et ayant des problèmes avec l'organisation de sa mémoire à long terme. La dernière catégorie est celle du lecteur peu performant (low achieving reader). Il s'agit de l'élève peu performant dans les activités de lecture (Simmons, 1992).

La lecture est une activité visuelle et intellectuelle qui permet de décoder le sens d'un texte. Lecocq définit ainsi la lecture :

La lecture n'est pas seulement une activité visuelle, elle est surtout une activité symbolique. Comprendre un texte ou un discours, c'est construire progressivement un modèle mental ou un modèle de situation de ce qui est décrit ou relaté. Cette construction s'effectue toujours par le biais d'une interaction, un texte composé d'informations explicites agencées selon les règles inhérentes à une langue donnée et d'autre part, un lecteur disposant d'un bagage de connaissances sur lesquelles interviennent un certain nombre de mécanismes(procédures)... (1992, p.79)

Or, un certains élèves n'arrivent pas à effectuer cette construction pour différents motifs. Lorsqu'on examine les différentes conceptions des causes engendrant des difficultés d'apprentissage de la lecture, il est question de causes reliées au milieu familial, de causes reliées à l'enfant, lui-même, touchant ses aspects cognitifs et affectifs, ou encore de causes reliées au milieu scolaire c'est -à-dire aux aspects

pédagogiques (Gaouette et Tardif, 1986a, p.15). Dans cette recherche, ce sont les caractéristiques cognitives de l'élève en difficulté de compréhension de lecture qui sont l'objet d'analyse. Par ailleurs, avec l'apport de la psychologie cognitive et à la lumière des dernières recherches en éducation, la conception de l'apprentissage se trouve modifiée.

L'apprentissage est le résultat d'un conflit cognitif chez l'élève et la compréhension est une construction personnelle de sens. L'individu intègre l'information qu'il a comprise et ce, à la lumière de ses propres connaissances et des liens qu'il crée avec ses propres expériences... La personne traite l'information et, pour y arriver, elle utilise des stratégies de différents niveaux. On distingue les stratégies cognitives de premier niveau et les stratégies de second niveau nommées également stratégies métacognitives (M.E.Q., 1992, p.28)

Dans le domaine de la lecture, on affirme que comprendre un texte, c'est construire une représentation cognitive du contenu du texte. Ces représentations cognitives ont souvent comme support des images mentales ; celles-ci sont "des représentations fournissant au sujet qui les crée des équivalents cognitifs (non linguistiques) du réel, sur lesquels peuvent être mises en oeuvre des manipulations symboliques" (Ehrlich, 1993, p.81). La majorité des travaux sur l'imagerie mentale s'intéresse à des situations ou à des processus ayant à l'origine une source perceptive. La plupart des représentations sont imagées ou verbales (Ehrlich, 1993, p.82). Nous croyons qu'il faut explorer les images mentales que se fait l'élève en difficulté lorsqu'il lit; la faiblesse en compréhension de ces élèves réside peut-être là: ces élèves ont de la

difficulté à se faire des images mentales ou alors, elles sont trop pauvres.

1.3 Importance de la recherche

Il est facile maintenant pour qui le désire d'acquérir des connaissances. Par exemple, les enfants acquièrent par eux-mêmes une somme importante d'informations par l'intermédiaire de la télévision et de d'autres moyens modernes d'information. Cependant, le développement des NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication) exige des capacités de lecture de haut niveau. L'élève livré à lui-même, non guidé, ne saura que faire de toutes ces informations. Mais les machines ne sont pas humaines et l'enfant "sur informé" ne saura que faire de toute cette information. Il sait beaucoup de choses mais il ignore souvent les liens logiques à faire, liens avec les fonctions cognitives.

La passivité cognitive plus ou moins consciente peut se traduire par un manque de questionnement, par un manque d'intérêt à explorer, à discuter et à articuler sa pensée. Feuerstein (1980) croit que l'on peut développer des habitudes fonctionnelles de travail et de réflexion chez l'élève. Il aborde les fonctions cognitives en regard de leur efficience cela n'implique pas que les fonctions soient absentes ; elles peuvent être présentes et ne pas apparaître spontanément, régulièrement ou de façon prédictible dans le comportement cognitif de l'individu. Un manque

d'efficience de l'activité mentale entraîne un mauvais développement ou un mauvais fonctionnement des comportements cognitifs qui sont les pré-requis d'une pensée adéquate. En général, Feuerstein remarque que ces déficiences se retrouvent davantage au niveau de la cueillette d'informations et de la communication de cette même information. Ces déficiences sont liées à des attitudes, à la motivation, au manque de moyens et d'habitudes d'apprentissage et "au manque de besoin intrinsèque plutôt qu'à des incapacités structurales" (Feuerstein, 1980).

Il est donc important que l'école dans une société de plus en plus individualiste, se préoccupe non seulement de dispenser des connaissances mais aussi d'apprendre à l'élève à apprendre. L'élève devrait savoir comment il apprend ; l'école devrait lui permettre de rendre ses processus d'apprentissage moins intuitifs, plus conscients.

C'est à partir de l'élève, de ses caractéristiques individuelles (son rythme d'apprentissage, ses aptitudes, ses traits de personnalité, sa motivation, son niveau de développement intellectuel, sa démarche d'apprentissage, etc...) et de ses besoins particuliers (besoin d'un enseignement concret, d'attention, de stimulation, etc...) que les agents d'éducation du milieu scolaire doivent s'engager dans la mise en oeuvre d'interventions adaptées aux besoins de l'élève. (M.E.Q., 1992)

Les préceptes du Ministère de l'Éducation sont pertinents. Toutefois une question se

pose : quelles stratégies un professeur doit-il développer afin de rejoindre tous ses élèves lorsqu'il veut enseigner la compréhension en lecture, et cela en mettant à profit les connaissances actuelles ou contemporaines sur les processus cognitifs impliqués dans cet apprentissage, particulièrement auprès des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ?

Les élèves en difficulté grave d'apprentissage au primaire ont deux ans et plus de retard dans leurs apprentissages ; nombreux sont les professeurs qui ont voulu les aider mais faute de savoir quelles pistes suivre, faute de connaître les stratégies d'apprentissage de ces élèves, ils y ont renoncé. On donne le nom de clientèle "passoire" à cette catégorie d'élèves ; de nombreux services leurs sont donnés mais rien ne reste, rien ne subsiste. Le professeur développe très vite un sentiment d'inadéquacité face à ces élèves. Comment rejoindre les forces cognitives de ces élèves ? L'imagerie mentale, appartenant aux stratégies de compréhension en lecture, semble constituer une piste intéressante. Ainsi pour les fins de cette recherche, nous voulons vérifier si les élèves se font des images mentales lorsqu'ils lisent et si cela les aide à comprendre. Il nous apparaît important d'explorer une nouvelle piste d'explication des difficultés rencontrées par les élèves; de plus l'intervention auprès de ces élèves pourra s'enrichir de nouveaux procédés pédagogiques en découlant.

1.4 Questions de recherches

Afin de mieux connaître les structures cognitives des élèves en difficulté d'apprentissage et cela, en ayant pour but de répondre plus adéquatement à leurs besoins, nous observerons l'imagerie mentale de ces sujets.

Dans un contexte de lecture et dans un contexte hors lecture, quels types, quelle nature et quelle quantité d'images se font les élèves en difficulté grave de la compréhension en lecture? Des questions plus spécifiques seront posées après l'élaboration du cadre de référence à la fin du chapitre suivant.

CHAPITRE II

CHAPITRE II

Cadre de référence

Dans cette recherche, il est surtout question des images mentales que se font des lecteurs en difficulté et de l'importance de l'imagerie mentale dans les processus de compréhension en lecture.

Certains élèves à cause de leurs caractéristiques personnelles (rythme d'apprentissage, aptitudes, traits de personnalité, motivation, niveau de développement intellectuel, démarche d'apprentissage, etc.) et de leurs besoins particuliers (besoin d'encadrement, de support, d'attention, de stimulation, d'un enseignement concret, etc.) ont besoin d'interventions particulières car ils connaissent des difficultés au plan des apprentissages scolaires. Ces difficultés peuvent être passagères mais elles risquent souvent aussi de devenir des troubles d'apprentissage. Parmi les difficultés rencontrées par ces élèves, les difficultés de compréhension en lecture sont particulièrement importantes et ont des effets sur les autres apprentissages que l'élève doit réaliser.

La lecture n'est pas seulement la capacité d'identifier les mots dans un texte. "La lecture n'est pas un processus linéaire et statique ; elle est au contraire un processus dynamique" (Giasson, 1995, p.7). Les élèves doivent maintenant apprendre à gérer leur compréhension. Ceux-ci ont des caractéristiques cognitives, affectives et sociales qui leur sont propres et tous ne partent pas avec des chances égales lorsqu'il s'agit de s'approprier un savoir ou de développer des habiletés.

La conception cognitiviste de la lecture qui prévaut actuellement, amène à explorer plus en profondeur certains processus en cause dans l'acte de lire. Au cours de la dernière décennie, la recherche traitant de l'imagerie mentale (Piaget, Paivio, Denis, Ehrlich, etc...) a montré l'importance de ce facteur dans l'apprentissage en général. D'autres recherches (Gambrell et Rudy, 1986 ; Liden et Wittrock, 1981 ; Peters et Levin, 1986 ; Rasinski, 1985; Sadoski, 1983, 1985) montrent que l'imagerie mentale est importante dans l'apprentissage de la lecture.

Selon Long et Al. (1989 :voir Giasson, 1990), l'imagerie mentale intervient de plusieurs façons en lecture: elle augmente la capacité de la mémoire de travail durant la lecture en réunissant des détails dans de grands ensembles ; elle facilite la création d'analogies ou de comparaisons ; elle sert d'outil pour structurer et conserver en mémoire l'information tirée de la lecture et enfin, elle augmente le degré

d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir à lire. L'imagerie mentale appartient comme on peut le constater, aux processus de lecture importants à développer.

Dans ce chapitre, nous chercherons à préciser les concepts de difficultés d'apprentissage en lecture, de compréhension en lecture et d'imagerie mentale. Nous tenterons de mettre en évidence, les relations qui existent entre ces trois concepts.

2.1 Difficultés d'apprentissage en lecture

L'élève en difficulté grave d'apprentissage en lecture souffre d'un handicap très sérieux car comme le souligne Van Hout (1994,p.9) : "La maîtrise de l'écrit permet l'accès aux acquisitions nouvelles qui, à leur tour, retentissent sur les facultés de base". Chez l'élève en difficulté grave d'apprentissage au niveau de la compréhension en lecture, la supériorité relative du décodage par rapport à la compréhension est de fréquence élevée ; elle peut affecter un enfant sur dix (Van Hout, 1994).

Malgré les différentes approches, techniques utilisés, un certain nombre d'élèves restent toujours en difficulté. Ainsi en France, on rapporte que de 40 à 50% des

élèves doublent une année au primaire (De Villard, 1991)). Le système scolaire ne reste pas insensible face à la clientèle d'élèves en difficulté et au cours des années il instaurera différentes formes d'aide.

Avant 1960, il était peu question de la réalité vécue par des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. A cette époque, il n'existait pas au Québec d'interventions systématiques pour ces élèves ; la parution du rapport Parent(1963), puis celle du rapport Copex, amèneront la reconnaissance du droit à l'instruction et à l'égalité des chances de tous les enfants exceptionnels dont les élèves en difficulté d'apprentissage (M.É.Q., 1992).

Les années 1960-1970 verront naître les écoles et les classes spéciales pour la clientèle d'élèves dits "exceptionnels". On croit au dépistage précoce et à l'intervention dans des groupes spécialisés. Le but premier est de minimiser l'échec chez l'élève en difficulté. Le système scolaire veut offrir à cet élève un enseignement adapté à ses besoins et à son niveau scolaire. Malheureusement on assiste en même temps à la marginalisation de ces mêmes enfants. Beaucoup d'élèves sont dépistés en bas âge, ils entrent alors dans des secteurs spéciaux pour souvent ne plus en sortir (Goupil, 1990).

L'influence américaine du "mainstreaming" se fait sentir vers 1970 ; on constate alors la naissance d'un mouvement en faveur de l'intégration des élèves qui ont des difficultés en classe ordinaire dans des organisations scolaires les plus normalisantes possibles. En effet, à la fin des années soixante-dix, paraît le rapport Copex (M.É.Q., 1976) qui dénonce l'augmentation des élèves identifiés "exceptionnels". La classe spécialisée est remise en question, des recommandations suggèrent la mise en place de services où l'élève pourra être scolarisé dans un cadre le plus normal possible. (M.É.Q., 1992)

Au début des années 1980 paraissent des nouveaux programmes d'études de même que la politique générale en évaluation pédagogique. En 1989, le gouvernement du Québec adopte la loi 107 :

...Loi qui privilégie une organisation scolaire fondée sur la reconnaissance des besoins individuels des élèves, l'adaptation des services éducatifs et le partenariat école-famille dans la recherche de solutions adaptées à chaque élève (...) dans le but de faciliter ses apprentissages (M.É.Q., 1992).

On trouve maintenant dans les commissions scolaires peu de classes "spéciales"; l'élève fréquente l'école de son milieu et il peut recevoir des services tout en restant dans une classe dite régulière.

La classe ordinaire constitue, pour la majorité des élèves présentant des handicaps ou des difficultés, un lieu particulièrement propice aux apprentissages. La fréquentation de jeunes ayant des compétences diverses stimule le développement général de celles et de ceux qui sont moins favorisés. De même, elle est un moyen privilégié d'insertion sociale. Actuellement, 74 p. 100 des élèves présentant des handicaps ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage sont maintenus en classe ordinaire à l'éducation préscolaire et au primaire et 29 p. 100 au secondaire (M.É.Q., 1990, p.11).

Différents courants explicatifs des difficultés d'apprentissage ont prévalu à différentes époques. Goupil (1990) présente trois écoles de pensée. Premièrement, il y a l'école constitutionnaliste qui situe l'origine du problème chez l'individu et qui s'attarde principalement aux processus neurophysiologiques ; par extension ce mouvement englobe les approches éducatives centrées sur le diagnostic. Deuxièmement, l'école instrumentaliste met de l'avant les causes liées au développement intellectuel et aux déficits instrumentaux de l'élève ; pour cette école, le développement des processus mentaux est nécessaire et préalable à l'apprentissage. La troisième école de pensée situe le problème dans l'état affectif de l'enfant ; l'aide à l'enfant pour résoudre des problèmes émotifs a priorité sur l'apprentissage du langage écrit et une approche rééducative tenant compte du comportement (behaviorale) est proposée.

Plus récemment, est apparue l'approche cognitive, celle qui étudie la structure cognitive, le traitement de l'information que peut faire l'élève. Mais il se peut aussi

que les difficultés soient le résultat de plusieurs causes qui interagissent d'où une approche qui se veut interactionniste (Gaouette et Tardif, 1986 ; Goupil, 1990).

Au fil des ans et des différentes perspectives développées en éducation, la définition utilisée pour identifier les élèves en difficultés d'apprentissage est modifiée plusieurs fois.

La définition actuelle tient compte des nouveaux programmes d'études, de la politique générale d'évaluation pédagogique et de données récentes portant sur la notion de difficulté d'apprentissage.

La définition ministérielle situe la notion de difficulté d'apprentissage dans un contexte éducatif. Il est question de retard pédagogique de un an ou plus ou, de plus de deux ans. On y spécifie que l'évaluation pédagogique doit être de type sommatif fondée sur les programmes d'études en langue d'enseignement et/ou en mathématique et, elle doit permettre de comparer la performance de l'élève qui a des difficultés aux élèves de sa commission scolaire.

Dans le cas de difficultés graves se manifestant par des retards de développement en particulier au plan des habiletés de communication, on privilégie une évaluation faite par un personnel qualifié à l'aide d'une observation prolongée (MÉQ, 1992 p.22).

Est considéré en difficulté grave d'apprentissage dans les commissions scolaires, l'élève :

- Dont l'évaluation pédagogique de type sommatif (...), révèle un retard de deux ans ou plus dans l'une ou l'autre de ses matières, en regard des attentes à son endroit, compte tenu de ses capacités et du cadre de

référence que constitue la majorité des élèves du même âge à la commission scolaire (retard important).

- ou dont l'évaluation réalisée par un personnel qualifié, à l'aide notamment d'une observation prolongée, révèle des troubles spécifiques d'apprentissage se manifestant par des retards de développement en particulier au plan des habiletés en communication, suffisamment importants pour provoquer un retard scolaire en l'absence d'interventions appropriées (MÉQ, 1992, Ann.I, p.1).

Telles sont les définitions administratives actuellement en vigueur au Québec et ce sont celles-ci qui sont retenues pour les fins de la présente recherche. D'autres termes sont aussi employés pour désigner plus spécifiquement les problèmes d'apprentissage de la lecture dont celui de dyslexie. Cependant les différentes définitions de ce terme proposées par les chercheurs ne font pas toujours l'unanimité.

Depuis plus d'une vingtaine d'années, le terme dyslexie est utilisé dans les milieux hospitaliers où il avait pris naissance pour faire son apparition dans les écoles. Etymologiquement, le mot dyslexique désigne l'élève qui a de la difficulté à lire mais le concept a été compris et utilisé de différentes manières, à un point tel qu'il revêt même une signification médicale : pour certains, la dyslexie est une maladie.

On appelle dyslexique tout élève qui a de la difficulté dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture surtout s'il a tendance à inverser certaines lettres. Le terme de dyslexique ne devrait être utilisé qu'exceptionnellement et avec précaution car les

enfants dyslexiques sont en fait peu nombreux (M.É.Q., 1983).

Pour Ellis, il y a les dyslexies acquises, celles qui découlent d'une lésion cérébrales et les dyslexies de développement.

...le dyslexique de développement doit avoir une intelligence appropriée... (il) doit avoir reçu un enseignement normal de la lecture et avoir vécu dans de bonnes conditions socio-culturelles. (p.154)

...pour pouvoir être qualifié de dyslexique, un enfant doit avoir un certain Q.I., sa famille et son école doivent satisfaire à certaines exigences minimales... et l'âge de lecture, établi par un test standardisé de lecture, serait au moins de 18 mois inférieur à l'âge chronologique. (Ellis, 1989, p.155)

Malgré les définitions données, Ellis (1989) est d'accord avec le fait que des gens ne veulent pas appliquer le terme de dyslexie aux enfants ; il dit même se réjouir de pouvoir utiliser une autre formule comme "retard spécifique de lecture", "trouble d'apprentissage" ou n'importe quel autre terme équivalent ; seul lui importe le fait qu'il s'agisse d'enfants intelligents de milieux normaux ayant accès à de bonnes écoles et présentant, sans qu'on ne puisse s'y attendre, des difficultés en lecture et en écriture.

Simmons (1992) donne différentes définitions des troubles d'apprentissage en

lecture. Pour elle, les élèves en difficulté, qu'elle nomme dyslexiques, sont ceux qui ont de toute évidence de sérieux problèmes de décodage mais qui fonctionnent bien dans les autres sphères de l'apprentissage scolaire. Elle traite aussi de l'élève qui a un problème spécifique en lecture ; elle le définit comme celui qui déchiffre difficilement le code écrit, n'a pas une bonne compréhension du langage en général et a des problèmes de mémoire à long terme. Pour Simmons (1992) les troubles en lecture sont pernicioeux, quasiment incurables ; on pourrait même parler de permanence.

Cromer (1970: voir Van Hout, 1994) affirme que dans le cas du lecteur en difficulté de compréhension de texte, le décodage est bon mais il y a peu de fusion de mots en unités supérieures ce qui entraîne une surcharge au niveau des capacités de la mémoire de ce lecteur. Chez ces élèves, on observe surtout un déficit dans la réalisation d'inférences et ceci indépendamment de tout effet de mémoire, la déficience persistant avec le texte sous les yeux.

Braibant (1994) invoque trois facteurs essentiels pour expliquer la présence de difficultés de compréhension en lecture chez des sujets ayant des capacités d'identification de mots adéquates. Comme premier facteur, il a identifié des capacités linguistiques et cognitives insuffisantes, se traduisant par des problèmes de vocabulaire, de syntaxe, ou encore par des difficultés pour construire des

inférences. Le deuxième facteur peut être attribué à un manque d'automatisation de la prise d'information écrite. Plusieurs auteurs attribuent ces difficultés d'automatisation à des limites de traitement ou à des difficultés de gestion de la mémoire de travail. Comme troisième facteur possible, il y a l'incapacité d'adapter ses stratégies au but poursuivi. Une partie des mauvais lecteurs privilégierait le traitement de "surface" des informations écrites et délaisserait le traitement "profond" qui permet de construire une représentation mentale du texte.

Souvent lorsqu'un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en lecture, il s'avère difficile pour lui de sortir du cercle vicieux de ses difficultés. Juel (:voir Simmons, 1992) a fait une étude sur des lecteurs en difficulté qui n'étaient ni dyslexiques, ni atteints de troubles d'apprentissage en lecture ; ils étaient tout simplement faibles dans les activités de lecture. Ce chercheur a suivi un groupe de 54 élèves faibles en lecture. Il a été en contact avec eux de la première à la quatrième année primaire. Il conclut qu'il n'y a qu'un faible espoir pour un lecteur faible (low achievement) de changer de statut ; souvent, cet élève reste un "piètre" lecteur.

Stanovich (1986) affirme que le lecteur en difficulté (poor reader) garde sa position en bas de l'échelle tout au long de sa scolarité, la seule chose qui change est le "fossé" qui s'élargit entre lui et le bon lecteur. Il propose le concept de l'effet Matthieu

en référence à une parole de l'évangile qui dit que le riche s'enrichit et que le pauvre s'appauvrit : "Prenez donc bien garde de quelle manière vous écoutez ; car on donnera encore à celui qui a déjà et pour celui qui n'a rien, on lui ôtera même ce qu'il croit avoir" (Matt., XXV, 29 et 30).

Dans le système scolaire, la lecture est la pierre angulaire des apprentissages que doit réaliser l'élève. Ce sont souvent les difficultés en lecture et en compréhension de lecture qui amènent l'élève à prendre du retard au plan pédagogique et à se retrouver parmi le groupe d'élèves déclarés en difficulté puis en troubles d'apprentissage. Il faut s'interroger sur ces apprentissages particuliers que sont la lecture et la compréhension de lecture de même que sur les difficultés qui leurs sont propres.

La recherche montre que des aspects sont en jeu dans l'apprentissage et les difficultés de lecture et de compréhension. De plus, la problématique nous amène à penser que les élèves en difficultés ont des modes de pensées qui leur sont propres. Or le M.É.Q. propose que :

C'est à partir de l'élève, de ses caractéristiques individuelles (son

rythme d'apprentissage, ses aptitudes, ses traits de personnalité, sa motivation, son niveau de développement intellectuel, sa démarche d'apprentissage, etc.) et de ses besoins particuliers (besoin d'un enseignement concret, d'attention, de stimulation, etc.) que l'on souhaite que les agents d'éducation du milieu scolaire s'engagent dans la mise en oeuvre d'interventions adaptées aux besoins de l'élève. (MÉQ, 1992, p.18)

La problématique permet de montrer qu'une ou des modalités cognitives particulières peuvent être utilisées par des élèves en difficulté d'apprentissage. Parmi les processus de compréhension en lecture que signale Giasson. (1990) on note l'imagerie mentale en tant que processus d'élaboration.

2.2 Compréhension en lecture

2.2.1 Acte de lire

Un bon lecteur a longtemps été considéré comme une personne qui pouvait lire un texte oralement sans trop se tromper. On croyait que le fait d'identifier et de comprendre chacun des mots d'une phrase conduisait automatiquement à la compréhension de cette phrase ; cette façon de voir la lecture est restée la même pendant des siècles. C'est au tournant des années 1970 que sont apparues de nouvelles conceptions de la lecture ; la lecture est maintenant perçue comme un

processus de langage qui fait appel à des stratégies de prédiction, de confirmation et d'intégration. Goodman (1967 p.75) cité dans Van Hout décrit la lecture comme: un "système d'anticipation sémantique, véritable jeu de devinettes psycholinguistiques." On dit aussi de la lecture qu'elle est un processus de communication, un processus actif et interactif (Giasson, 1995).

La lecture courante, selon Valdois (1994: voir Van Hout, 1994) repose essentiellement sur le traitement lexical qui permet un accès direct au sens. Pour Smith (1975: voir Barth, 1987) la lecture est une activité qui vise à saisir une signification d'un ensemble de traces, traces qui n'ont avec cette signification aucun lien évident ou direct. Apprendre à lire, selon cet auteur, serait aussi apprendre à construire la signification à partir d'un prélèvement d'indices choisis. L'enfant devrait donc être entraîné assez tôt à effectuer ce prélèvement d'indices, qu'il s'agisse de messages verbaux ou non.

Chez les bons lecteurs, l'attention pour les détails structuraux serait faible ; un système d'économie croissante dans l'utilisation des indices visuels permet le passage ultra-rapide vers le sens (Van Hout 1994). Pour Barth(1987) l'acte intellectuel qu'est la lecture doit permettre à l'enfant de mettre en oeuvre une succession d'activités mentales, allant de la perception à l'abstraction. L'enfant qui

ne reconnaît pas d'indices, qui n'a pas de points de repère, ne pourra pas lire.

Valdois (1994) distingue deux périodes au cours de l'acquisition de la lecture : une première où l'enfant se concentre sur le traitement des lettres qui constituent les mots afin de les décoder sans erreurs, cette période est lente et analytique ; une deuxième période est celle où la lecture devient plus rapide, c'est une période d'automatisation car l'élève n'effectue plus un décodage systématique, il accède alors directement à la représentation phonologique et au sens du texte.

Van Grunderbeeck (1994) distingue trois activités psychiques chez le lecteur. Il y a l'activité visuelle, c'est-à-dire la prise d'information écrite par l'oeil, le nombre de fixations par ligne, leur durée ; le nombre de retours en arrière de l'oeil et le nombre de signes perçus varient d'un lecteur à l'autre. Dans la deuxième activité, l'activité cognitive ; le lecteur procède à des activités de tri, d'interprétation, de mémorisation et d'anticipation. Une fois traitées, les informations qui valent la peine d'être conservées sont stockées dans la mémoire à long terme. La troisième activité est l'activité métacognitive ; le lecteur connaît maintenant ses stratégies, dans une situation donnée, "il peut sélectionner, planifier, diriger et changer ces stratégies."(p.14)

Le Ny (1991), pour sa part, affirme que :

Toute phrase est constituée par la concaténation de mots ; la plupart de ceux-ci ont un sens qui, (...), fait l'objet d'une connaissance partagée. Si on les considère par rapport à un objet particulier, on dira que chacun de ces mots provoque un certain genre d'événement mental chez le sujet, lorsqu'il est identifié par lui au sein d'une phrase ; c'est ce que nous avons appelé sa signification psychologique. C'est en vertu de celle-ci que la compréhension peut se dérouler. (p.23)

Giasson(1990) présente un modèle global d'intégration des habiletés en lecture en vue de la compréhension. Elle mentionne l'interaction dynamique qui s'opère dans une situation de lecture entre le lecteur, le texte, le contexte et elle énumère les structures et les processus mis en branle par le lecteur lors de la lecture d'un texte. Parmi les structures énumérées, il y a les structures cognitives soit le développement langagier du lecteur et sa connaissance du monde, viennent ensuite ses structures affectives, ses goûts et ses intérêts. Parmi les processus, elle mentionne les processus cognitifs : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et enfin les processus métacognitifs.

2.2.2 Enseignement des habiletés de lecture

Les conceptions dans l'enseignement des habiletés de lecture évoluent avec les années. Les pédagogues de tous les temps ont considéré le développement

d'habiletés en lecture comme important mais l'enseignement de ces habiletés, dépendant des courants pédagogiques dominants et de l'évolution de la recherche dans ce domaine, s'est grandement modifié au cours du vingtième siècle.

Boyer (1993) distingue trois conceptions qui ont guidé ou qui peuvent guider le personnel enseignant au niveau de l'enseignement des habiletés de lecture. Dans les années cinquante, le milieu scolaire considère que le développement des habiletés est lié à l'accumulation de connaissances factuelles ; on suppose que de l'accumulation des connaissances factuelles émergent les habiletés. Au cours des années soixante, une conception misant sur l'exercice en contexte des habiletés prend rapidement de l'importance. Cette conception de l'enseignement des habiletés de lecture exige que l'élève s'exerce à développer ses habiletés dans un contexte de lecture ; elle limite l'apprentissage de connaissances factuelles et l'utilisation de l'enseignement direct et explicite au profit d'un enseignement inductif.

Cette conception a grandement influencé la rédaction des programmes d'études québécois conçus à partir de 1969. Une troisième conception, plus récente, est celle de l'enseignement explicite des habiletés de lecture ; cette conception sous-entend que l'accumulation de connaissances et l'exercice en contexte des habiletés de lecture sont des conditions nécessaires mais non suffisantes pour obtenir un

développement optimal des habiletés.

2.2.3 Difficultés rencontrées en lecture

Si la très grande majorité des élèves acquièrent au bout de quelques années de scolarité les mécanismes de base en lecture (décodage), un certain nombre d'entre eux peuvent éprouver des problèmes de compréhension.

Le langage oral et le langage écrit sont liés, ils caractérisent les moyens d'échange les plus subtils de l'espèce humaine : la compétence linguistique. Notre siècle a placé une grande énergie à exprimer, à imprimer, à publier, par les ondes, les codes ordinateurs, les câbles et les constructions symboliques vouées à la déesse communication. A-t-il oublié que l'humain a ses propres limites structurelles, ses propres inerties, ses propres handicaps vis-à-vis d'une pragmatique de communication ? (Messerschmitt, 1994, p.7)

Bruno Bettelheim (1983), psychanalyste connu, s'est aussi penché sur la problématique de la lecture chez certains enfants.

La plupart des enfants apprennent à lire tôt ou tard, et plus ou moins bien. (...) des enfants, hélas trop nombreux, pour qui la lecture est une expérience à éviter. Ce sont souvent des enfants qui n'ont pas pu s'impliquer totalement dans leurs premiers contacts avec la lecture. Ceux-ci étaient vécus comme un processus passif consistant à identifier des lettres, des mots et des phrases (...). Pour eux, cette activité est étrangère à leurs véritables intérêts ; elle est une corvée imposée qui ne leur procure ni plaisir, ni aucune autre

récompense appréciable ; une activité qui (...)pour le moment, exige trop d'efforts pour le peu de satisfactions qu'elle apporte. (p.39)

Alves Martins (1993) a analysé à partir de multiples entretiens avec des collégiens, les différentes conceptions que ceux-ci pouvaient entretenir face à la lecture. Les bons lecteurs affirment pouvoir lire n'importe quoi, pour lire "il suffit de rassembler, mettre les mots, deviner pour aller vite, et connaître la suite". C'est aussi pour eux, comprendre ce qu'écrivent les autres, "c'est le plaisir de s'imaginer dans l'histoire, d'imaginer des trucs beaux, merveilleux... de s'instruire, de s'informer, de régler les problèmes de la vie quotidienne... ou bien un moyen de penser à autre chose". Les réponses des mauvais lecteurs sont très différentes et ils ont de la difficulté à verbaliser et à définir l'acte de lire ; pour presque tous les lecteurs en difficulté interrogés, lire c'est bien restituer les sons, c'est bien associer la graphie et le son, "c'est bien dire les mots durs, bien prononcer, bien articuler". Tous ces essais de définition du savoir-lire s'attachent seulement à l'oralisation et aux unités lexicales (trouver et dire les mots). Il n'y a presque jamais de référence au texte et à la compréhension." (p.210)

Dans une récente enquête menée par le ministère de l'éducation du Québec, des enseignants et enseignantes de cinquième et sixième année du primaire attribuent surtout les difficultés en lecture au fait que l'élève a du mal à dépasser la

compréhension littérale, à déduire ou à faire des inférences et à trouver les idées principales d'un texte (MÉQ, 1994).

2.3 Imagerie mentale

Le rôle de l'imagerie mentale est important en lecture. En effet l'imagerie mentale intervient à plusieurs niveaux : augmentation de la capacité de mémoire de travail, création d'analogies ou de comparaisons, structuration et conservation en mémoire des informations issues de la lecture, engagement envers le texte et intérêt et plaisir à lire (Legendre, 1993).

Dans notre société, les images occupent une place centrale et loin de se démentir bien au contraire, l'usage de l'image va en s'accroissant : guide d'utilisation, icône pour l'entretien des vêtements, pour la signalisation routière etc... Les images et les représentations animent aussi la vie intérieure de l'humain. L'image c'est le tableau du peintre, la sculpture de l'artiste, le masque représentant une divinité bonne ou dévastatrice, le plan de l'architecte, la carte routière, c'est la métaphore de l'écrivain, ou elle peut aussi devenir la représentation mentale d'une réalité matérielle. Francastel(1983 : voir Lameyre, 1993) a démontré que la production et la perception de l'image repose sur un jeu combinatoire à trois dimensions : celle de la réalité

sensible, celle du perçu et celle de l'imaginaire propre à l'activité mentale de chaque être.

Dans la présente recherche, le terme d'image mentale est utilisé dans un sens équivalent à l'expression représentation mentale. Perron(1989: voir Lameyre, 1993) affirme que l'activité représentatrice crée une existence comme contrepartie d'une absence (cité dans Lameyre, 1993). L'image mentale est une forme spécifique de représentation (Denis, 1989).

En fait, les termes image et représentation possèdent tous deux une polysémie certaine. Partageant également un champ sémantique commun, leur emploi alternatif apparaît justifié. Finalement, les images et représentations mentales peuvent ensemble, être conçues comme des objets mentaux formant une des espèces génériques de la représentation et composant ce que la psychologie contemporaine nomme l'imagerie mentale (Lameyre, 1993, p.6).

En psychologie, de nombreux chercheurs s'interrogent sur le rôle des représentations mentales dans la pensée et dans la cognition. "L'activité cognitive de représentation rend symboliquement présent ce qui est perceptivement absent" (Grebot, 1994, p.27). Dans le dictionnaire, le mot représentation se définit comme une "perception, image mentale, etc., dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc., du monde dans lequel vit le sujet" (Le petit Larousse, p.880). C'est à cause de

l'activité cognitive de représentation que nous pouvons nous servir d'un plan ou d'une carte ; les représentations sont des "modèles intériorisés".

Les représentations constituent, (...), des modèles intériorisés de l'environnement du sujet et de ses actions dans cet environnement ; ces modèles sont utilisables par l'individu comme source d'information sur le monde et comme instrument de régulation et de planification de ses conduites (Denis, 1989, p.33).

L'histoire de l'image à travers les siècles est une histoire mouvementée. Dans l'Antiquité, les philosophes associaient image iconique et image mentale. L'image appartient au monde du visible et non au monde de l'intelligible ; selon eux, la pensée, l'idée seules pouvaient donner accès à l'intelligible.

Il faut attendre la fin du XIXe siècle, le début du XXe pour assister à une émergence d'études et de recherches sur les images mentales. Dans les débuts de la psychologie scientifique, certains courants de pensée vont venir influencer l'idéologie se rattachant au monde de l'imagerie.

D'une part, la psychologie sensationniste ou associationniste offre une place de choix à l'imagerie mentale (Binet, Titchener, Charcot, Ribot). La psychologie associationniste utilise l'introspection comme moyen privilégié pour mieux observer les

manifestations de la vie intérieure de ses sujets. "Elle amène des "idées", des "affects", des "sentiments", mais surtout des images, c'est à dire des évocations mentales d'expériences perceptives antérieures" (Denis, 1989, p.40). L'image est au centre des recherches, elle constitue le centre de la pensée.

D'autre part, pendant la même période en Allemagne, à l'institut de Psychologie de Wurzburg, des chercheurs contestent l'importance donnée à l'image mentale. Pour eux, les images ne sont pas le "lieu" de la pensée. Ces chercheurs disent constater que leurs sujets font état d'expériences non imagées : "au cours des actes de pensée, la signification n'apparaît pratiquement jamais sous forme imagée" (Denis, 1979, p.23). Ces chercheurs du début du XXe siècle, entre autres, Mayer, Orth, Marbe, Ach, Messer, Buhler insistent sur le fait que la majorité des processus mentaux existent et se développent à un niveau auquel il n'est pas possible d'accéder par l'analyse introspective. Il sera fait mention d'une pensée libre de toute imagerie mentale ; "s'il y a des images dans beaucoup de nos pensées, en revanche, la pensée peut en être entièrement séparée" (Lameyre, 1993, p.23).

Un troisième mouvement débute vers les années vingt surtout sur le continent nord-américain ; l'image est presque absente de toute recherche et il va falloir attendre les années cinquante pour qu'il soit fait de nouveau mention de l'imagerie mentale dans

certaines recherches ; les chercheurs lui reconnaissent alors une contribution décisive à la partie représentationnelle de la signification des mots (Denis, 1993).

En Europe, le rejet de l'imagerie est moins accentué ; les images mentales sont un concept important de la théorie de Piaget (1966) et l'on observe alors une plus grande tolérance du milieu pour le concept d'imagerie mentale.

...L'image (est) une imitation intérieure due aux schèmes sensori-moteurs toujours présents. L'image n'est donc pas le prolongement de la perception comme telle, mais de l'activité perceptive, laquelle est une forme élémentaire d'intelligence dérivant elle-même de l'intelligence sensori-motrice propre aux dix-huit premiers mois de l'existence (Piaget, 1970, p.79-80).

Piaget et Inhelder (1966) mettent en parallèle le développement de l'image et celui de l'intelligence. L'image se rapporte à l'une ou l'autre des deux principales caractéristiques de la pensée : "...l'aspect figuratif qui atteint les caractères figuraux de la réalité (états ou configurations) par opposition à l'aspect opératif portant sur les transformations" (Legendre-Bergeron, 1980, p.97).

Ces chercheurs distinguent deux grandes catégories d'images ; les images

reproductrices représentant des objets ou des événements déjà connus ou antérieurement perçus et les images anticipatrices représentant des objets ou des événements non perçus antérieurement (Piaget et Inhelder, 1966).

Une image peut être statique (objet ou configuration immobile), cinétique (l'objet ou les objets sont en mouvement) ou de transformation (elles figurent des transformations déjà connues)

Pour Piaget et Inhelder, le développement des images se fait en fonction de l'évolution de la pensée. "Jean Piaget refuse l'origine perceptive des images mentales et du langage et défend la nature symbolique des images mentales qui sont subordonnées aux stades de développement de l'intelligence" (Grebot, 1994 p.35).

C'est le chercheur canadien Allan Paivio (: voir Denis, 1989, p.41) qui au milieu des années soixante "... a marqué le retour de l'image et la reconnaissance de son rôle dans le fonctionnement cognitif". Paivio définit les images comme étant des "... processus dynamiques, qui ont organisé et transformé l'information perceptive originale, dans le sens d'une schématisation et d'une abstraction de ses traits principaux." (Denis, 1979, p.46). Auteur systématique et fécond, Paivio étudie d'une

manière objective les phénomènes mentaux ; ce qui l'intéresse le plus dans ses recherches, c'est le développement des images mentales et des processus centraux qui en gèrent l'élaboration. Sa donnée de base est l'observation des comportements de l'individu.

Pour ce chercheur, les activités psychologiques de l'individu sont régies par deux systèmes symboliques distincts ou deux modes de codage (dual coding) : il y a le mode imagé ou non verbal et le mode verbal ; on trouve l'imagerie d'un côté et les processus verbaux de l'autre. C'est la théorie du double codage. L'information que reçoit un individu est encodée, organisée, transformée, emmagasinée puis récupérée. (Paivio, 1979)

Allan Paivio différencie nettement ces deux systèmes de codage. Le système de représentation imagé ou non verbal est spécialisé pour l'encodage, le stockage, l'organisation, la transformation et la récupération concernant les aspects non verbaux de l'information présentés à l'individu (les objets concrets et les événements). Ce système représente notre connaissance du monde, connaissance qui se rattache à notre système perceptif (Sadoski, Paivio, Goetz, 1991).

Le système verbal se spécialise dans le traitement de l'information impliquant des

unités linguistiques, leurs structures et le discours. Le système verbal implique une activité implicite de type auditivo-moteur.

Il peut y avoir chevauchement d'un système à un autre. Des mots peuvent susciter des images d'objets statiques ainsi que leur actions et leurs transformations et inversement, des images peuvent éveiller des mots.

L'activité cognitive et perceptuelle peut s'effectuer dans l'un ou l'autre des systèmes, verbal ou non-verbal, ou peut activer les deux de façon simultanée. De manière générale, les deux systèmes interagissent de façon continue : une description verbale éveille des images de la situation et une image ou une situation peut susciter des descriptions verbales. (Paivio, 1979)

Ce chercheur différencie en outre les modalités sensorielles et les systèmes symboliques de représentations. Les stimulations sensorielles peuvent être des informations visuelles, auditives, tactiles et kinesthésiques, soit de nature verbale soit de nature non verbale.

	Visuelle	Auditive	Tactile	Kinesthésique
INFORMATION DE NATURE VERBALE	mots imprimés	mots entendus	braille	mouvement de la main qui écrit articulation des mots dans l'appareil phonatoire
DE NATURE NON VERBALE	dessins objets	bruits sons	choses objets	mouvements lors de la manipula- tion d'objets

(D'après A. Paivio, 1991, cité dans Grebot, 1994)

Paivio (1988) affirme que l'étude de l'imagerie est difficile à cause de la difficulté de trouver un critère direct, non ambigu et observable de l'activité d'imagerie. Ce problème est commun à tous les concepts mentaux ou inférentiels. Selon Denis (1979) :

Définies par leur nature sensible ou quasi sensible, les images mentales peuvent être considérées, d'abord, en fonction du domaine sensoriel auquel elles se rapportent. On distinguera ainsi les images visuelles, capables d'évoquer différentes propriétés des objets perçus, telles que leur forme, leur couleur, leur texture, etc., les images auditives, tactiles, kinesthésiques, voire olfactives et gustatives. (p.50)

La psychologie cognitive contemporaine ne classe pas les individus en "type" mais elle distingue plusieurs modalités d'images. Il y a l'image visuelle, s'imaginer mentalement; l'image auditive, entendre mentalement des sons ; l'image tactile,

s'imaginer les sensations tactiles ressenties lors du toucher de différentes substances; l'image somesthésique, ressentir des sensations physiques (engourdissement, soif, fatigue etc...) ; l'image kinesthésique, s'imaginer en train d'effectuer des mouvements ; l'image olfactive, se figurer en train de sentir différentes odeurs et enfin l'image gustative, imaginer le goût de différentes saveurs.

Dubé (1991) résume l'évocation des images en mettant à l'avant-plan certaines de leurs propriétés : il est fait mention de leur qualité en terme de netteté, de clarté, de vivacité ("vividness" pour Paivio) et d'intervalle d'éveil (temps que prend l'image pour se former). La netteté de l'image est la clarté, la précision de l'image que se fait le sujet.

L'auteur distingue deux types d'habiletés en imagerie : des habiletés de perception et des habiletés de mémorisation (reconnaissance des images déjà vues). L'image mentale peut-elle contribuer à l'apprentissage ? De la Garanderie en est persuadé. Il privilégie l'image mentale comme matériau pédagogique de base.

Selon lui (1991, p.217), l'image mentale est :

.. le résultat de l'évocation, elle peut être auditive, verbale ou visuelle.

L'auditive rend mentalement compte de sons, bruits, musique, voix...
 L'image visuelle peut être concrète (être, chose, situations) ou symbolique: image de mots, schémas, graphiques, plans, symboles... L'usage d'un type d'images n'est pas exclusif des autres. Les sujets les plus performants utilisent les images les plus appropriées à leurs projets.

De La Garanderie utilise le terme "évocation" ; évoquer pour lui, ce n'est pas seulement percevoir mais c'est faire exister mentalement l'objet perçu. Pour lui, il y a des évocations visuelles et auditives ; le sujet peut, soit revoir mentalement un objet évoqué ou il peut encore "faire exister" au plan mental des images en formulant des mots (images mentales verbales) (De La Garanderie, 1980).

Il est possible que ma réflexion me fasse détacher de l'objet perçu des images visuelles de cet objet : tronc avec sa forme, sa couleur, son aspérité, branches en forme de longue barbe hirsute, etc... (de la Garanderie, 1980, p.75).

Il est possible aussi qu'au lieu de détacher de l'objet perçu ces images visuelles qui vont exister sur le plan mental, je réfléchisse en formulant des mots à propos de cet objet perçu : le tronc a telle couleur, a la forme d'un cône, les branches ressemblent à une barbe hirsute... Ce que je vais conserver alors de l'objet perçu, ce sont des images mentales verbales. (Ibid, p.75)

Ce chercheur a cherché à comprendre comment des élèves doués qui réussissent bien dans leurs études s'y prennent pour travailler. Il a donc observé le comportement pédagogique du très bon élève et questionné celui-ci sur ses

démarches mentales et sur les façons avec lesquelles il les régule.

Nous avons également constaté que les élèves avaient tous des procédés personnels de travail et que ceux-ci demeuraient implicites, tant qu'on ne leur en faisait pas prendre conscience. Nous avons constaté que ces procédés personnels de travail constituaient de véritables habitudes mentales et que les aptitudes scolaires semblaient en découler (De la Garanderie, 1990, p.55).

Bertrand (1992) nous rapporte que pour de la Garanderie, la loi pédagogique fondamentale est que pour apprendre et pour comprendre, on a besoin d'images mentales. Il n'y a pas de pensée sans image et l'image mentale est la matière de la compréhension et de la mémorisation.

Pour cet auteur, l'introspection est un moyen d'investigation irremplaçable, il permet d'atteindre les processus mentaux. Le dialogue pédagogique maître-élève vise cette prise de conscience par l'élève de ses modes de fonctionnement, de ses évocations et de la recherche de procédures efficaces pour mieux apprendre, mieux comprendre et développer ses capacités de réflexion et d'imagination (Grebott, 1994).

Dans le domaine plus particulier de la lecture, Giasson (1990) affirme que les lecteurs qui utilisent spontanément l'imagerie mentale, ne sont pas forcément de meilleurs lecteurs mais ceux qui ont été entraînés à l'imagerie mentale, eux le deviennent. Elle

fait la différence entre les images mentales spontanées et celles qui vont être produites consciemment. La formation d'une image mentale de manière spontanée, appartient au processus d'élaboration ; tandis que la production consciente d'images mentales force le lecteur à être plus attentif au texte et le rend plus conscient du traitement qu'il fait du texte. L'imagerie mentale, consciente et dirigée se rapproche des processus métacognitifs.

L'imagerie mentale a des liens complexes avec la cognition et le langage (Piaget, 1969) et faciliterait la compréhension de textes. L'habileté à utiliser l'imagerie mentale différencie le bon du mauvais lecteur et est un facteur de médiation très puissant entre la mémoire et l'apprentissage ; les images sont les "clés de voûte" auxquelles peut être associée de l'information que l'élève peut soit classer ou retrouver (Paivio, 1988).

Quelle est la part attribuable à l'activité d'imagerie dans les processus de compréhension de texte ? Cette question concernant les rapports entre image et signification peut recevoir différentes réponses. Michel Denis (1989) tente de donner une réponse à cette question :

...l'image suscitée par un énoncé n'est pas purement et simplement identifiable à la signification de cet énoncé ; cependant dans une conception multimodale de la signification, l'image peut être conçue comme l'une des composantes de la signification. Les autres composantes susceptibles de contribuer à la signification sont, par exemple, les réponses musculaires implicites, les réactions végétatives ou émotionnelles, etc.

...L'imagerie accompagne les processus de compréhension (Denis, 1989, p.129).

Gambrell et Ruby (1986) démontrent que les stratégies d'imagerie mentale induites par le lecteur encouragent la construction de sens, l'effort continu et une concentration soutenue, ce qui facilite la compréhension de texte guidée. Ces chercheurs ont démontré que des élèves en difficulté au niveau de la compréhension de texte et ayant reçu des directives incitant à l'imagerie mentale ont repéré des incohérences autant implicites qu'explicites, beaucoup plus souvent que des élèves d'un groupe contrôle qui n'avaient pas reçu de directives incitant à l'imagerie.

Un groupe d'élèves forts et faibles en lecture ayant reçu une formation les entraînant à utiliser des techniques d'imagerie se sont souvenus de plus d'informations lors du traitement de courts passages de fiction, aussi bien que dans le cas de passages plus longs et non fictifs, qu'un groupe d'élève n'ayant reçu aucune formation en imagerie (Peters et Levin, 1986).

Pour d'autres chercheurs, l'imagerie est utilisée dans les processus de lecture de différentes façons : l'imagerie mentale augmente les capacités de la mémoire pendant

la lecture et cela en pairant des détails et des phrases pour en faire des séquences que l'élève emmagasine tout au long de sa lecture. L'imagerie peut aussi être utilisée pour faire des comparaisons ou des analogies dans le cas d'informations explicites ou implicites. En troisième lieu, l'imagerie fonctionne comme un noyau organisateur qui codifie et organise l'information découlant des textes lus. Une autre fonction possible de l'imagerie est d'augmenter le degré de motivation, l'intérêt et l'enthousiasme des élèves face à la lecture (Long, Winograd et Bridge, 1989).

Une expérience menée par Sadoski et Quast (1990) sur le rappel à long terme d'articles de journaux montre des corrélations significatives entre les rappels, le degré d'imagerie et le degré d'émotion. L'imagerie s'avère le processus le plus utilisé pour les six paragraphes les mieux rappelés, suivi de près par le facteur émotion. L'imagerie, selon ces auteurs, a un rôle important à jouer sur le rappel de textes informatifs.

De nombreux chercheurs reconnaissent l'importance de l'imagerie mentale mais ils déplorent aussi le peu de recherches faites dans ce domaine (Denis, 1989, Paivio, 1988, Gambrell et Rudy, 1986, Sadoski, 1990).

Questions de recherche

Le cadre de référence étant délimité, nous pouvons maintenant poser les questions

qui guideront notre action dans l'observation de l'imagerie mentale des élèves en difficulté d'apprentissage.

- A- Dans un processus d'observation de l'imagerie mentale d'élèves en difficulté grave d'apprentissage, nous désirons répondre aux questions suivantes :
 - a) Dans un contexte de lecture, quel est le type d'images créées par l'élève en difficulté grave d'apprentissage ? Ces images sont-elles nettes ?
 - b) Dans un contexte hors lecture, quel est le type d'images créées par l'élève en difficulté grave d'apprentissage ? Ces images sont-elles nettes ?
- B- Dans un processus d'observation des difficultés éprouvées en compréhension de la lecture par des élèves en difficulté grave d'apprentissage de la lecture, nous désirons répondre aux questions suivantes :
 - a) Y a-t-il un lien entre la compréhension d'un texte et le type d'images que se font les sujets ?
 - b) Y a-t-il un lien entre la compréhension d'un texte et la netteté des images que se font les sujets ?

CHAPITRE III

CHAPITRE III

Méthodologie

Cette section présente la méthodologie utilisée dans le but de répondre aux questions de recherche. Les éléments suivants sont présentés : le type de recherche, le protocole qui en découle, l'échantillonnage des sujets , le déroulement de l'expérience puis le traitement d'analyse des données.

3.1 Type de recherche

La recherche descriptive est le type de recherche retenu pour répondre aux questions de recherche. "Une étude... qui trace le portrait d'un problème en éducation dans toute sa complexité, sociale et individuelle, est une découverte de grand prix." (Stake, 1988,p.254)

En choisissant la recherche descriptive, il est possible de faire le portrait, de raconter "l'histoire" de l'imagerie de ces élèves en grande difficulté d'apprentissage qui ont de la difficulté à comprendre un texte. On fait ici appel à plus d'une façon d'observer les phénomènes à l'étude.

On se sert de l'étude descriptive afin de mieux décrire et comprendre un problème bien localisé. La recherche descriptive repose sur une structure conceptuelle, sur un ensemble d'énoncés avec preuve ; on parle de patterns, de modes d'être ou d'agir. Afin d'offrir une certaine forme de validation des résultats, trois sources d'observation seront utilisées et mises à profit pour décrire le phénomène avec le plus de précision possible.

La recherche descriptive veut faire prendre conscience de l'unicité, de la particularité et de la complexité de certaines manières de penser. Les images mentales que se font des élèves en grande difficulté d'apprentissage ont peut-être des particularités qu'il importe de préciser.

Les conclusions obtenues sont systématiques car elles s'expliquent par des facteurs pouvant rendre compte d'une situation donnée. Le but poursuivi par un tel type de recherche n'est pas de l'ordre d'une généralisation scientifique, mais réside plutôt dans la compréhension d'un phénomène, ce qui en constitue en même temps sa limite.

La recherche descriptive est privilégiée car c'est une recherche en milieu naturel. C'est une approche souple, elle "est une façon d'organiser les données pour

préserver le caractère unitaire de l'objet social à l'étude. (Stake, 1988,p.331)

3.2 Protocole de recherche

Nous cherchons à connaître le type et la netteté des images mentales que se font des lecteurs en difficulté et le lien existant entre la compréhension de texte et le type et la netteté de leurs images que cela soit dans un contexte de lecture ou en dehors d'un contexte de lecture. Le protocole de recherche comprend deux phases qui vont de pair avec les différents angles d'observation et qui correspondent à la cueillette de données relatives à chacune des variables.

La variable indépendante est le niveau de compréhension en lecture que manifestent les sujets lors de la lecture faite au cours de l'expérimentation ; cette évaluation est effectuée par l'expérimentatrice selon les modalités décrites dans la section relative au déroulement de l'expérience.

La première variable dépendante est le type d'images que se font les sujets. Cette variable est observée sous deux angles : dans un contexte de lecture lorsque le texte est lu par l'expérimentatrice dans une première étape et, dans une deuxième étape, lorsque le texte est lu par le sujet. Elle est aussi mesurée dans un contexte hors lecture avec le test validé du QMI de Betts (1909), version française (Roy, 1993).

La deuxième variable dépendante est la netteté des images que le lecteur en difficulté de compréhension en lecture se fait dans les mêmes contextes que ceux présentés pour déterminer les types d'images.

Pour chacune des situations du contexte de lecture, le sujet est questionné sur sa compréhension, sur les différents types d'images qu'il se fait lors de l'écoute d'un texte ou de sa propre lecture ainsi que sur la netteté des images. Trois épreuves appartiennent à cette phase de lecture : un texte lu par l'expérimentatrice et deux textes que le sujet doit lire lui-même et dont la nature et la description sont présentés dans la section déroulement de l'expérience ainsi que dans les annexes correspondantes.

Dans le contexte hors lecture, à partir du test QMI, le sujet précise le type d'images qu'il se fait à partir d'un énoncé lu par l'expérimentatrice. Le test comporte sept modalités d'imagerie : visuelle, auditive, olfactive, gustative, tactile, kinesthésique et somesthésique. La netteté de l'image, c'est-à-dire son intensité, son éclat dans l'évocation qu'il en fait, est cotée par le sujet sur une échelle de 1 (parfaitement nette) à 7 (aucune image) ; la description de ce test est présentée dans la section déroulement de l'expérience ainsi que dans les annexes correspondantes.

Le protocole distingue deux phases correspondant aux deux contextes de cueillette

de données permettant de répondre aux questions de recherche en les situant chaque fois dans un processus d'observation de l'imagerie mentale d'élèves en difficulté grave d'apprentissage. Ces questions sont les suivantes:

a) Dans un contexte de lecture, quel est le type d'images créées par le sujet et ces images sont-elles nettes? De façon exploratoire, est-il possible de caractériser ces images : le sujet se fait-il un film continu ou des photos, sa projection d'images est-elle continue ou intermittente, se voit-il comme un spectateur ou comme un acteur, son film est-il muet ou sonore?

b) Dans un contexte hors lecture, quel est le type d'images créées par le sujet et ces images sont-elles nettes?

c) Y a-t-il un lien entre le niveau de compréhension d'un texte et le type d'images que se font les sujets?

d) Y a-t-il un lien entre le niveau de compréhension d'un texte et la netteté des images que se font les sujets?

La section suivante présente les sujets et les modalités qui ont été utilisées pour les sélectionner.

3.3 Échantillonnage des sujets

Dix élèves en difficulté grave d'apprentissage et ayant de la difficulté en compréhension de la lecture ont été choisis pour prendre part à cette recherche. Ils fréquentent une classe régulière du primaire, ils sont inscrits soit en troisième, en quatrième, en cinquième ou en sixième année du primaire.

Est considéré en difficulté grave d'apprentissage un élève qui a deux ans et plus de retard au niveau de ses apprentissages dans les matières de base. L'élève en difficulté grave d'apprentissage "révèle un retard de deux ans ou plus (...) en regard des attentes à son endroit, compte tenu de ses capacités et du cadre de référence que constitue la majorité des élèves de même âge à la commission scolaire." (MEQ, 1992, app. p.1).

Les écoles d'où proviennent les sujets font partie d'une commission scolaire où tous les élèves en difficulté grave d'apprentissage doivent obligatoirement recevoir des services en orthopédagogie et chacun de ces élèves a, au préalable, été évalué par l'orthopédagogue de l'école ; il a donc à son dossier pédagogique, une évaluation orthopédagogique. Les tests utilisés pour cette fin sont : tests de lecture : 3e année - Les chemises noires, C.S. Les Écores, 4e année -Les robots, C.S. Les Écores, 5e année - Les héros d'un jour, C.S. Le Gardeur, 6e année - les tests A-B-C-D- C.S.

Jacques-Cartier-L'Eau-Vive.

3.3.1 Sélection des sujets

Une première sélection des sujets à partir du jugement du professeur et de l'orthopédagogue des écoles choisies permet de retenir les noms des sujets en difficulté grave d'apprentissage. Le bilan orthopédagogique en lecture de ces sujets permet d'identifier le niveau de compréhension en lecture et de retenir, suite à leur faible performance, les dix sujets adéquats pour les fins de cette recherche.

Les sujets choisis possèdent une intelligence normale et ils n'ont aucun problème physique ou physiologique. Ils savent décoder un texte sans difficulté car il n'est pas souhaitable que des difficultés au niveau du décodage d'un texte viennent interférer avec la compréhension. Les sujets de deux écoles sont ainsi retenus pour les fins de l'expérimentation ; les écoles appartiennent à des milieux socio-économiques semblables. Ces milieux sont décrétés socio-économiquement faibles par le Ministère de l'éducation (MÉQ, 1994).

Une lettre informant les parents et leur demandant leur consentement a été envoyée à ceux-ci (appendice A)(aucun parent ne s'est objecté à la participation de son enfant). Les enseignantes et les directions d'école ont été verbalement informés par

l'expérimentatrice de la démarche entreprise auprès des sujets ciblés par la présente recherche; la direction et les professeurs ont donné verbalement leur accord et les parents en guise d'acceptation, devaient renvoyer, signée par eux, la lettre les informant de l'expérimentation qui devait avoir lieu.

Les images mentales de dix sujets en difficulté grave d'apprentissage devraient nous renseigner d'une manière adéquate sur l'imagerie mentale des sujets choisis. Le nombre de sujets est motivé par la recherche de modes d'imageries mentales récurrentes ; à ce titre une redondance peut être obtenue à partir d'un nombre plutôt limité de sujets.

3.3.2 Outils de collecte de données

Dans le cadre de cette recherche descriptive, trois sources d'observation ont été retenues afin de valider les résultats. En premier lieu, il y a le texte lu par l'expérimentatrice : il s'agit de Conte Suédois (annexe D). En second lieu, on trouve les deux textes lus par les sujets : Le bouclier et les fraises (annexes B et C). La troisième source d'observation est le test QMI de Betts version abrégée de Sheehann (annexe F). Suite à la lecture des textes, les élèves avaient à répondre à un questionnaire de compréhension (annexes B-C-D) et à un questionnement sur leur images mentales. Dans la présente recherche, l'observation des sujets se fera donc

à l'aide d'entrevues et de questionnaires.

Comme autre méthode de collecte de données, nous utiliserons l'information fournie par les élèves. Les différentes images que se font les élèves lors de la lecture d'un texte ne peuvent pas, comme telles, être observées. Elles ne sont connues que par les sujets eux-mêmes ; c'est pourquoi l'expérimentatrice, qui a besoin de bien cerner la nature de ces images, fait tout ce qui est en son pouvoir pour aller chercher l'information complémentaire que peuvent lui fournir les sujets. A cet effet, les questions exploratoires guident son action.

La triangulation concernant l'image mentale se fera dans un contexte de lecture à l'aide d'un texte lu par l'expérimentatrice, de deux textes lus par l'élève et dans un contexte hors lecture par le test QMI.

La section suivante présente le déroulement de l'expérience et comporte les éléments de description des instruments utilisés.

3.4 Déroulement de l'expérience

Rappelons que dans cette recherche descriptive, il est prévu deux angles d'observation des variables : dans un contexte de lecture et dans un contexte hors

lecture. La mise en relation des données issues des différentes modalités de cueillette des données permet de cerner la nature : type et netteté de l'imagerie mentale des sujets. À cet effet, les questions exploratoires guident son action.

Cette section présente le déroulement de l'expérience en fonction des deux angles d'observation retenus. Toutes les activités de cueillette de données se sont déroulées individuellement auprès des sujets, dans un local spécifique mis à la disposition de l'expérimentatrice dans chacune des écoles concernées par la recherche.

3.4.1 Dans un contexte de lecture (phase I)

L'angle d'observation en contexte de lecture comporte deux étapes : une première étape au cours de laquelle les textes sont lus par les sujets et une deuxième au cours de laquelle l'expérimentatrice lit le texte.

La première étape est constituée de la lecture par les sujets de deux textes narratifs : des contes. Deux textes font partie de cette étape car il avait été remarqué lors de la pré-expérimentation que les sujets peu habitués à un questionnement sur leurs images mentales avaient besoin d'une certaine forme d'entraînement, leur permettant de se familiariser à cette forme de situation d'où la nécessité d'inclure deux textes à

cette étape.

Ceux-ci sont distribués aux sujets. Les deux textes (appendices B et C) ont été adaptés en ajoutant des mots permettant d'y retrouver toutes les possibilités de modes d'imagerie mentale : visuelles, auditives, kinesthésiques, olfactives, gustatives, tactiles et somesthésiques.

D'une part, à partir du premier texte, le sujet fait un résumé et des questions lui sont posées afin de vérifier la compréhension qu'il en a ; la compréhension du texte n'est vérifiée que dans le premier texte, dû aux limites de temps imposées par le milieu d'accueil.

D'autre part, pour ces deux textes, des questions sont posées à chacun des sujets d'une manière très explicite afin de connaître les différentes images qu'il a emmagasinées après sa lecture (images visuelles, auditives, kinesthésiques, olfactives, gustatives, tactiles et somesthésiques) ainsi que la netteté de celles-ci. (Annexes B-C).

Un troisième texte (Annexe D) est lu par l'expérimentatrice ; celle-ci à l'aide d'un questionnaire essaie de mettre en évidence le mode d'appréhension de l'imagerie d'un récit ; quelles sont les images que se fait le lecteur lors de l'écoute d'un texte ?

Ce texte est encore un conte et il a été lui aussi adapté de la même manière que les textes précédents. Après la lecture faite par l'expérimentatrice, l'élève répond aux questions posées par celle-ci sur la netteté de l'image ; dans un premier temps, les questions sont posées d'une manière implicite et dans un deuxième temps, d'une manière plus explicite. Ces questions aident le sujet à mieux identifier son mode d'imagerie mentale. Les contraintes de temps obligent à évaluer seulement le type et la netteté des images.

Pour ces trois textes, les questions posées par l'expérimentatrice et les réponses données par les sujets, sont enregistrées sur bande magnétique.

3.4.2 Dans un contexte hors lecture (phase II)

Tel que déjà mentionné, dans un contexte hors lecture, le type et la netteté des images sont vérifiés à partir de la version française (Roy, 1993) d'un test validé, le QMI (Questionnaire upon mental imagery) élaboré par Betts (1909) et abrégé par Sheehan (1967).

Roy (1993) a repris la version anglaise abrégée de Sheehan (1967), qui a réduit le test de Betts (1909) de 120 items à 35, c'est à dire cinq items dans chacune des

modalités sensorielles ; visuelles, auditives, kinesthésiques, olfactives, gustatives, tactiles et somesthésiques.

Ce test consiste à faire estimer par des individus, sur une échelle en sept points, la netteté des images suscitées par cent cinquante stimuli verbaux relatifs à sept modalités sensorielles. Pour ce qui est de la clarté de l'image, chacune des évocations reçoit une cote sur une échelle de un à sept, la cote 1 signifie que l'image est parfaitement claire et aussi vivante que les objets qui entourent le sujet ; quant à la cote 7, le sujet affirme n'avoir aucune image dans la tête.

La version de Roy (1993) comporte trois parties : une première partie permet de recueillir les données factuelles et comporte les consignes données à l'élève et celles que l'expérimentateur doit suivre. Une deuxième partie est constituée par le questionnaire que l'expérimentateur utilise et la troisième partie présente la feuille-réponse utilisée par le sujet. La feuille-réponse comporte sept icônes (1 à 7) représentant le degré de clarté de l'image évoquée par les sujets. Les réponses des sujets sont inscrites sur le questionnaire utilisé par l'expérimentatrice pour chacun des sujets. L'annexe E présente le questionnaire.

3.4.3 Pré-expérimentation

Afin d'assurer une forme de validation des épreuves de lecture, l'examinatrice les a expérimentées auprès de quatre sujets qui présentent des caractéristiques semblables aux sujets de l'échantillon mais qui ne font pas partie de la recherche. Suite à cette pré-expérimentation, il a été constaté dans l'épreuve des textes de lecture, qu'une telle expérience, inusitée pour eux, les laisse surpris et comme "bouche bée" face à la tâche ; c'est pourquoi un deuxième texte à lire par le sujet a été ajouté à cette phase d'expérimentation.

Les difficultés d'apprentissage de ces sujets, les problèmes d'attention et de motivation pour les tâches plus scolaires ainsi que les difficultés qu'ils peuvent éprouver avec les tâches verbales et abstraites nous amènent à privilégier le mode d'approche suivant : l'expérimentatrice lit les consignes et les différentes questions, elle note elle-même les réponses et plusieurs questions (Betts) sont accompagnées d'icônes afin de les rendre plus explicites.

Cette pré-expérimentation a permis notamment de préciser les modalités de passation et la durée des épreuves. Ainsi, à cause des caractéristiques inhérentes aux sujets retenus, l'expérience s'est déroulée en deux sessions bien distinctes ; la période de temps allouée au questionnement lors de chacune de ces séances n'a pas dépassé 30 à 40 minutes. Les sujets choisis ont donc été vus individuellement à l'école, deux fois, à des moments différents pendant les heures de classe. Lors de

la première rencontre, les sujets effectuaient le test QMI (annexe F) et ils lisaient un texte et répondaient aux questions de l'expérimentatrice (texte "Le Bouclier", annexe B) . À la deuxième rencontre, l'expérimentatrice lisait un texte et les sujets répondaient aux questions (texte "Conte Suédois", annexe D) puis les sujets lisaient un autre texte et répondaient encore une fois aux questions (texte "Les Fraises", annexe C).

3.5 Plan du traitement et de l'analyse des données

Cette section présente le plan suivi pour traiter et analyser les données. Trois étapes sont requises pour traiter et analyser les données ; il y a une étape d'organisation des données, une autre étape de réduction à partir de la cueillette dans le contexte de lecture et une étape de codification.

L'étape de réduction des données en contexte de lecture comporte trois temps. Une première réduction permet de situer les réponses des sujets en fonction des variables dépendantes (type et netteté des images). Les constances des réponses sont ensuite regroupées en vue de réduire la masse d'informations. Enfin, il y a codification des données en vue de dégager les modes de pensée des sujets : les sujets voyaient-ils ou entendaient-ils des choses en lisant ? S'ils voyaient des choses, était-ce sous la forme d'un film ou de photos ? S'ils se racontaient des choses, leur

récit intérieur était-il accompagné d'images ? Étaient-ils un des personnages de leur histoire ou encore un spectateur ou un commentateur ? Leur film était-il continu ou hâchuré, muet ou sonore, clair ou rempli de brouillard ? En lisant le texte, ont-ils vu, entendu, senti, goûté, ressenti, fait ou touché des choses ? Etc...

.Dans un premier temps, nous avons préparé le matériel afin d'en faciliter l'analyse. Les réponses et données obtenues aux différents tests ont été colligées sur des tableaux qui leur sont propres afin de faciliter l'analyse ultérieure de ces réponses. Les données contenues sur des enregistrements de bandes sonores ont été transcrites.

Dans un deuxième temps, il y a eu réduction des données. A l'aide de principes organisateurs énumérés plus haut dans la codification de données (images visuelles ou auditives, film muet ou sonore, etc...) des composantes du discours des sujets (réponses aux questions) sont associées aux thèmes d'intérêt (les différentes variables étudiées) de cette recherche. Le but est de structurer, de réduire et de donner un sens à l'ensemble des données issues du questionnement des sujets (Contandriopoulos, 1990).

Les données une fois réduites, il y a réalisation d'une autre étape. Cette étape s'effectue en deux parties. En premier lieu, un sommaire présentant les différentes

réponses données par les sujets est élaboré. Ce sommaire réduit la masse des informations mais il ne s'appuie pas sur des principes très précis de réduction.

En deuxième lieu, il y a codification des données ; c'est le mode privilégié de réduction de données. Différents éléments sont regroupés, soit les réponses aux questions semblables ou englobant un même thème afin de permettre une plus grande compréhension du mode de pensée des sujets. Dans un troisième temps, à partir des variables dépendante, soit le types d'images et la netteté de celles-ci, des données vont ressortir ; autour de ces données, des regroupements seront élaborés. De l'analyse de ces regroupements découleront les réponses aux questions de cette recherche.

CHAPITRE IV

CHAPITRE IV

Présentation et interprétation des résultats

La présente recherche vise à identifier le type et le degré de netteté des images que se font des élèves en difficulté grave d'apprentissage de la lecture dans deux contextes différents. La relation est ensuite faite avec la compréhension en lecture de ces élèves. Plus spécifiquement rappelons que les questions de recherche sont les suivantes :

- a) Dans un contexte de lecture, quel est le type et la netteté des images créées par le sujet. De façon exploratoire, est-il possible de caractériser ces images : se fait-il un film continu ou des photos, sa projection d'images est-elle continue ou intermittente, se voit-il comme un spectateur ou comme un acteur, son film est-il muet ou sonore? Enfin, ces images sont-elles nettes?
- b) Dans un contexte hors lecture, quel est le type d'images créées par le sujet et ces images sont-elles nettes?
- c) Y a-t-il un lien entre le niveau de compréhension d'un texte et le type d'images que se

font les sujets?

d) Y a-t-il un lien entre le niveau de compréhension d'un texte et la netteté des images que se font les sujets?

Dans l'un ou l'autre de ces contextes, le lecteur en difficulté se fait des images. De quel type sont les images qu'il se fait ; des images visuelles, auditives, olfactives, gustatives, tactiles, kinesthésiques ou somesthésiques? Le type d'images ainsi que la netteté de celles-ci, sont-ils des facteurs qui influencent la compréhension de texte?

Le chapitre précédent expose la méthodologie utilisée pour recueillir les données concernant chacune des variables de même que le plan du traitement et de l'analyse des données. Le présent chapitre comprend deux parties: la présentation des résultats et leur interprétation.

4.1 Présentation des résultats

Afin d'atteindre l'objectif de cette recherche et de répondre aux questions posées, nous allons analyser chacune des variables dépendantes.

4.1.1 Résultats descriptifs liés aux variables

4.1.1.1 Dans un contexte de lecture

La capacité des sujets à se faire des images a d'abord été vérifiée à partir d'une question spécifique aux textes 1,2 et 3. Les résultats de cette vérification font l'objet d'une présentation préalable à celle des résultats qui permettent de répondre aux questions de cette phase de la recherche.

Lorsqu'ils lisent ou écoutent la lecture d'un texte, les sujets se font-ils des images? Le tableau I fait connaître le nombre de sujets qui se font des images à partir des questions posées. Il présente la capacité des sujets à se faire des images lors de la lecture ou de l'écoute d'un texte. Pour établir ce tableau, les réponses à la question 2 du texte 1 et à la question 1 des textes 2 et 3 ont été retenues.

Tableau I

Nombre de sujets capables de se faire des images lors de la lecture ou de l'écoute d'un texte (n=10)

	Texte 1	Texte 2	Texte 3
Sujets qui se font des images	8	9	9

Ce tableau démontre que la plupart des sujets se font des images lorsqu'ils lisent ou écoutent un texte. Il n'y a qu'une infime minorité qui ne se fait pas d'images; soit deux

sujets pour le texte 1 et un sujet pour les textes 2 et 3. Le tableau 2 présente la forme sous laquelle apparaissent les images aux sujets. Un même sujet dit ne pas s'être fait d'images dans le texte 1 et 3.

La plupart des sujets se faisant des images lors de la lecture d'un texte, nous allons maintenant nous poser différentes questions sur les images qu'ils se font. Dans un contexte de lecture, quels sont les types d'images que se font les sujets? Est-il possible de caractériser ces images : se font-ils un film continu ou des photos, leur projection d'images est-elle continue ou intermittente, se voient-ils comme un spectateur ou comme un acteur, leur film est-il muet ou sonore?

Avant d'étudier le type d'images que se font les sujets à la lecture ou à l'écoute d'un texte, nous avons cru bon de faire l'inventaire des différents types d'images contenues dans les différents textes. Les textes présentés aux sujets sont construits de telle sorte que différents types d'images peuvent être relevées ; leur nombre varie d'un texte à l'autre. Le tableau 2 présente l'inventaire des types d'images contenues dans les différents textes.

Tableau 2

Types et nombre d'images présentées dans chaque texte

	Texte 1	Texte 2	Texte 3
Images visuelles	20	19	19
" auditives	9	7	11
" olfactives	3	5	2
" kinesthésiques	7	4	7
" somesthésiques	8	9	9
" gustatives	1	1	3
" tactiles	2	2	9

Tel que ce tableau le montre, les images visuelles sont prépondérantes dans l'ensemble des textes ; dans le texte 3, les images tactiles sont nombreuses parce qu'il est question d'un joueur de violon qui tient son violon et le manipule. Les images gustatives sont les moins présentes. Toutefois, tous les types d'images sont présentes dans chacun des textes. Le tableau 3 présente les types d'images évoquées par les sujets et leur nombre. Ce sont les réponses des sujets aux questions 11-12-13-14-15 et 16 du texte 1 et à la question 3 des textes 2 et 3 qui sont ici utilisées.

Tableau 3

Les différents types d'images évoquées par les sujets et leur nombre (n=10)

	Texte 1 N (% des sujets)		Texte 2 (%) N (% des sujets)		Texte 3 (%) N (% des sujets)	
—						
Images visuelles	9	90%	10	100%	10	100%
" auditives	5	50%	5	50%	4	40%
" olfactives	2	20%	5	50%	0	0%
" kinesthésiques	6	60%	3	30%	4	40%
" somesthésiques	4	40%	4	40%	5	50%
" gustatives	0	0%	1	10%	0	0%
" tactiles	1	10%	4	40%	2	20%
Moyenne dans la production d'images		39%		46%		36%

Pour être pris en considération, il suffit que le sujet disent une fois qu'il avait vu, entendu, senti etc... quelque chose lors de la lecture ou de l'écoute du texte. En se fiant à la moyenne des images que se font les élèves en lisant, on ne remarque pas de grandes différences entre les trois textes. Dans le texte 2, les sujets se font plus d'images mais la différence est légère avec les deux autres textes. Le texte 3, texte lu par

l'expérimentatrice, est celui qui suscite le moins d'images. On remarque de plus grandes différences (20%) dans le texte 1 pour les images kinesthésiques et dans le texte 2 pour les images olfactives et tactiles.

Tous les élèves ou presque se font des images visuelles, la moitié se font des images auditives et somesthésiques; les images olfactives, kinesthésiques et tactiles varient selon le texte ; les images gustatives sont rarissimes (un élève dans un texte). La prédominance des images visuelles chez les sujets concorde avec le fait que celles-ci sont les plus nombreuses dans les textes. Le tableau 4 présente le pourcentage des types d'images évoquées par les sujets tous textes confondus.

Tableau 4

Pourcentage des types d'images évoquées par les sujets (tous textes confondus)
(n=10)

	Moyenne générale (%)
Images visuelles	97%
" auditives	47%
" olfactives	23%
" kinesthésiques	43%
" somesthésiques	43%
" gustatives	3%
" tactiles	23%

Si on regroupe les trois textes, les images visuelles sont, et de loin, les plus nombreuses. Après la lecture ou l'écoute d'un texte, les sujets ont vu beaucoup de choses. Viennent ensuite les images auditives, ce qu'ils ont entendu suivi de peu par les images kinesthésiques, les mouvements qui ont été faits dans le texte et les images somesthésiques, les sensations ressenties lors de la lecture du texte. Les images olfactives et tactiles sont peu présentes et les images gustatives sont quasi inexistantes; ce qu'on a goûté, n'attire, après la lecture et l'écoute de textes qu'un (1) sujet.

La section qui suit présente les résultats permettant de répondre aux questions

exploratoires visant à caractériser les types d'images que les sujets se font. Se font-ils un film continu ou des photos, leur projection d'images est-elle continue ou intermittente, se voient-ils comme des spectateurs ou comme des acteurs, leur film est-il muet ou sonore?

Tableau 5

Formes des images apparaissant aux sujets (n=10)

Réponses à la question 2 du texte 1 et à la question 1 des textes 2 et 3.

	Texte 1 (%)		Texte 2 (%)		Texte 3 (%)	
Film	5	50%	5	50%	3	30%
Photos	2	20%	0	0%	4	40%
Film et photos	1	10%	4	40%	2	20%
Aucune image	2	20%	1	10%	1	10%

Le tableau 5 montre que les sujets, lors de la lecture d'un texte (lecture des textes 1 et 2), se font en majorité un film (50%); viennent ensuite les sujets qui se font un film accompagné de photos (25%), peu de sujets (10%) se font des photos et une minorité (15%) dit ne se faire aucune image. Les résultats diffèrent dans le texte lu par l'expérimentatrice (lecture du texte 3); la majorité des sujets se font des photos (40%), viennent ensuite les sujets qui se font un film (30%), puis ceux qui se font un film et des

photos (20%), peu de sujets (10%) ne se font aucune image. Quatre sujets au total disent ne pas se faire d'images, ce sont des sujets différents pour chacun des tests. Le tableau 6 présente les données relatives à la projection continue ou intermittente du film ou des photos. Les réponses retenues sont les réponses à la question 3 du texte 1 et à la question 2 des textes 2 et 3

Tableau 6

La projection continue ou intermittente du film ou des photos que se font les sujets lorsqu'ils lisent ou écoutent un texte (n=10)

	Texte 1 (%)		Texte 2 (%)		Texte 3 (%)	
Projection continue	4	(40%)	2	(20%)	5	(50%)
Projection intermittente	5	(50%)	6	(60%)	1	(10%)
Aucune projection	1	(10%)	2	(20%)	4	(40%)

La majorité des sujets (55%) lorsqu'ils lisent un texte, se font une projection intermittente du texte, quelques uns (30%) se font une projection continue et peu de sujets n'ont aucune projection d'images (15%). La situation est différente lorsque le texte est lu par l'expérimentatrice; la majorité (50%) des sujets se font une projection continue, ces résultats sont suivis de près par ceux qui ne se font aucune projection (40%), un seul sujet (10%) a une projection intermittente du contenu du texte. En résumé, nous avons constaté

que les sujets lorsqu'ils lisent ou écoutent un texte se font en majorité, dans leur tête, une projection d'images ayant la forme d'un film.

On peut se demander si la projection intermittente qui prédomine lors de la lecture personnelle est un indice de leur difficulté à comprendre. Par opposition, le texte 3, texte lu par l'expérimentatrice, a soit plus de projection continue, soit pas de projection ; l'effort mental n'était pas requis dans cet exercice.

Dans le tableau 7, nous trouvons les résultats de la question demandant aux sujets si lors de la lecture ou de l'écoute de textes, ils incarnent l'un ou l'autre des personnages rencontrés dans les différents récits.

Tableau 7

Tendance des sujets à s'incarner sous les traits d'un personnage du récit
n=10

Réponses à la question 5 du texte 1 et à la question 2 des textes 2 et 3

	Texte 1 (%)		Texte 2 (%)		Texte 3 (%)	
Sujets qui s'incarnent dans un personnage	4	40%	4	40%	3	30%
Sujets qui ne s'incarnent pas	6	60%	6	60%	7	70%

Une minorité de sujets (37%) s'incarnent sous les traits d'un personnage de récit. La

majorité (67%) ne s'incarnent pas sous les traits d'un des personnages ou héros des différents récits.

Tableau 8

Les caractéristiques sonores du film que se font les sujets lors de la lecture ou de l'écoute d'un texte n=10

Réponses à la question 4 du texte 1 et à la question 2 du texte 2 et 3

	Texte 1(%)		Texte 2(%)		Texte 3(%)	
Film muet	4	40%	4	40%	3	30%
Film avec du son	6	60%	6	60%	7	70%

Le tableau 8 nous indique qu'une faible majorité des élèves se font un film avec du son.

Il est maintenant question d'une autre des variables dépendantes, la netteté de l'image.

Les images mentales que se fait le sujet lors de la lecture ou de l'écoute d'un texte sont-elles nettes? Le tableau 9 nous donne un compte-rendu de la netteté des images que se font les sujets. (Réponses à la question 3 du texte 1 et à la question 4 des textes 2 et 3)

Tableau 9

La netteté des images que se font les sujets dans un contexte de lecture
n=10

	Texte 1 (%)		Texte 2 (%)		Texte 3 (%)	
Images nettes	7	0%	5	50%	6	60%
Images avec du brouillard	9	90%	2	20%	3	30%
Pas d'images	1	10%	0	0%	1	10%

Nous remarquons que dans le texte 1, texte qu'ils ont lu eux-même, la majorité des sujets (7) ont eu des images nettes. C'est dans le texte 3, texte lu par l'expérimentatrice, que les images apparaissent comme étant assez claires (60%); ce résultat est suivi de près par le texte 2, texte lu par l'élève (50%). Lors de la lecture du texte 1, les images semblaient nettes pour beaucoup de sujets, la clarté des images allait comme de soi. On peut penser que le questionnement qui a suivi le texte 1 a incité les élèves à porter plus attention à la netteté réelle de leurs images lors de la lecture du texte 2 et de l'écoute du texte 3. Dans le texte 2, trois élèves disent se faire des images claires et aussi pleines de brouillard. Dans les textes 1, 2 et 3, des élèves disent ne pas se faire d'images, un même sujet dans les textes 1 et 3 affirme ne se faire aucune image.

4.1.1.2 Compréhension de texte

La variable indépendante de cette recherche est la difficulté grave en compréhension de texte qu'éprouvent les sujets de cette recherche. Cette difficulté constatée par les professeurs des sujets et diagnostiquée par l'orthopédagogue de l'école qu'ils fréquentent s'est confirmée et a prévalu tout au long de l'expérimentation lors de la compréhension des différents textes. La compréhension a été vérifiée à partir d'un seul (1) des trois (3) textes. C'est à cause du temps alloué à l'expérimentation, que nous avons dû restreindre le questionnement des élèves. Un engagement pris auprès du milieu scolaire et des parents, à l'effet de ne pas dépasser soixante minutes pour l'expérimentation, nous a conduit à restreindre le questionnement.

Pour le texte 1, un questionnaire et un rappel du récit ont été les moyens de vérifier la compréhension qu'en avaient les sujets. On trouve dans les tableaux 10.1 et 10.2, les résultats de ces tests de compréhension.

Tableau 10.1

Evaluation de la compréhension du texte 1 par des questions

n=10

Questions contenues dans la partie B- du texte 2

Résultat (/6)	Sujets (nombre d'élèves)
6	0
5	2
4	1
3	3
2	1
1	1
0	2

Beaucoup de sujets (7) ont eu de la difficulté à répondre adéquatement aux questions qui étaient assez simples; il y avait deux questions de repérage (l'élève retrouve dans le texte l'information recherchée) et quatre questions de sélection (l'élève choisit parmi un ensemble d'informations celles qui sont pertinentes) . Le tableau 10.2 présente les résultats quantitatifs de l'évaluation de la compréhension du texte 1 à l'aide du rappel comme moyen d'évaluation.

Tableau 10.2

Evaluation de la compréhension de texte par le rappel n=10

Résultats (/28)	Sujets (nombre d'élèves)
22 - 28	0
15 - 21	1
*14 - 8	2
7 - 0	7

(* Seuil de réussite)

Pour évaluer le rappel de texte d'une manière quantitative, nous nous sommes inspirée de la technique préconisée par Giasson(1990) soit la division du texte en unités divisées par des pauses (voir Appendice F). Vingt-huit (28) unités de première importance ont été établies, le nombre d'unités rappelées par chaque sujet a été noté. Il est possible, encore ici, de constater la faiblesse marquée des sujets lors de l'évaluation de la compréhension de textes, neuf(9) élèves sont en difficulté importante; sont considérés en difficulté importante, les sujets qui rapportent moins de la moitié des unités importantes; ceci est confirmé par la réponse aux questions où 9 sujets ne dépassent pas 50% de réussite.

4.1.1.3 Dans un contexte hors-lecture

Le type et la netteté des images dans un contexte en dehors de la lecture sont évalués à

l'aide d'un test, soit la version du QMI de Betts abrégée par Sheehan (1967). Ce test permet de connaître les types et la netteté des images que peuvent se faire les sujets. Comme dans le cas du contexte en lecture, la capacité des sujets à se faire des images est d'abord vérifiée ; dans le tableau 11, on trouve les résultats obtenus par les sujets, quant à cet aspect, à partir des mots énoncés. .

Tous les sujets ont produit des images sur la majorité des mots énoncés.

Tableau 11

La capacité des sujets à se faire des images dans un contexte hors lecture
n=10

Nombre de mots générant une image	QMI	nombre de sujets
	(35 mots)	
	30 - 35 mots	10

Le tableau 12 nous renseigne sur les différents types d'images générées par les sujets. Dans le test QMI, cinq questions s'inscrivant dans chacune des modalités, sont posées aux dix sujets; nous considérons que le sujet se fait une image d'un type s'il accorde le degré de netteté 1,2 ou 3.

Tableau 12

Les différents types d'images que se font les sujets dans un contexte hors lecture n=10

Type d'images	QMI (%)
Images visuelles	88%
" auditives	82%
" olfactives	74%
" kinesthésiques	80%
" somesthésiques	78%
" gustatives	86%
" tactiles	76%

À partir du QMI, les sujets évoquent au premier rang, les images visuelles suivies de près par les images gustatives. Les images olfactives sont celles qui occasionnent le moins d'images chez les sujets. La différence entre chacun des types d'images n'est cependant pas importante.

Le tableau 13 analyse la netteté des images que se font les sujets dans le test QMI. La netteté de l'image est évaluée sur une échelle de 1 à 7; la cote 1 est donnée à une image très nette et la cote 7 à une non-production d'images.

Tableau 13

La netteté des images que se font les sujets dans un contexte hors-lecture n=10

	Test QMI
Images nettes (cote 1-2-3)	83%
Images avec du brouillard (cote 4-5-6)	14%
Pas d'images	3%

La plupart des images que se font les sujets dans un contexte hors lecture sont nettes et cela pour une grande majorité de sujets (83%) ; on peut dire que la netteté des images que se font les sujets dans un contexte hors lecture est quelque chose de caractéristique, il est facile pour eux de se faire des images nettes à partir d'une question concernant leur propre vécu.

Les tableaux 14.1 et 14.2 tentent de mettre en lumière les liens qui pourraient exister entre la compréhension, les différents types d'image et la netteté de celles-ci. Le tableau 14.1 présente les types d'images jugées prioritaires par les sujets dans les textes 1, 2 et 3 ainsi que dans le test QMI. Le tout est mis en parallèle avec la compréhension de texte, compréhension vérifiée sous la forme de questions ou de rappel.

Tableau 14.1

Les types d'images jugées prioritaires par les sujets dans un contexte de lecture et dans un contexte hors lecture ainsi que leur niveau de compréhension d'un texte (n=10)

(Images visuelles=v, images auditives=a, images olfactives=o, images kinesthésiques=k, images somesthésiques=s, images gustatives=g et images tactiles=t)

Sujets	Texte 1	Texte 2	Texte 3	QMI	Compréhension de texte	
					Questions (/6)	Rappel (/28)
Sujet 1	V	V	V	V	4	3
Sujet 2	V K S	VKS	VKS	A G	0	6
Sujet 3	VK	VK	VK	K	5	4
Sujet 4	VK	VK	VK	AKSGT	1	8
Sujet 5	V	V	V	OKSGT	3	12
Sujet 6	VA	VA	VA	KG	2	6
Sujet 7	V	V	V	VK	0	1
Sujet 8	V	V	V	VA	3	1
Sujet 9	V	V	V	AO	3	16
Sujet 10	VS	nil	VS	VG	5	4

N'ont été retenues pour les fins de ce tableau que les variétés d'images évoquées par un même sujet dans chacun des textes. Un sujet priorise trois types d'images, quatre en priorisent deux et 5 n'en retiennent qu'un type. Parmi les sujets qui en priorisent deux

types, un des sujets dit, dans le texte 2, ne se faire aucune image. Dans un contexte de lecture (texte1, 2 et 3), les images visuelles sont omniprésentes (10 sujets), viennent ensuite les images kinesthésiques (3 sujets) puis les images somesthésiques (2 sujets) et enfin les images auditives (1 sujet). Dans un contexte hors lecture (test QMI), les proportions changent : viennent au premier rang les images gustatives et kinesthésiques (5 sujets) suivies de près par les images visuelles et auditives (4 sujets) puis enfin nous trouvons au troisième rang les images olfactives, somesthésiques et tactiles (2 sujets). Dans un contexte hors lecture, le test QMI offre un nombre équivalent d'images pour chacun des types, ce qui n'est pas le cas pour les textes dans un contexte de lecture. Les liens pouvant exister entre la compréhension de texte et le type d'images que se font les sujets dans un contexte de lecture ou hors lecture ne sont pas apparents. Les types d'images jugées prioritaires dans un contexte de lecture sont différentes de celles jugées prioritaires dans un contexte hors lecture, ainsi les images visuelles sont beaucoup moins prépondérantes dans un contexte hors lecture (4 sujets) que dans un contexte de lecture (10 sujets), il en est ainsi pour les autres types. Les images gustatives absentes dans les images mentales que se font les sujets après la lecture ou l'écoute de textes, sont importantes (5 sujets) dans un contexte hors lecture.

Le tableau 14.2 présente la netteté des images que se font les sujets dans un contexte de lecture et dans un contexte hors lecture afin de mettre en évidence les liens qui pourraient exister entre la netteté de l'image mentale générée par les sujets et leur compréhension de texte.

Tableau 14.2

La netteté des images mentales générées par les sujets dans un contexte de lecture et dans un contexte hors lecture ainsi que leur niveau de compréhension d'un texte (n=10)

(C=claire, B=avec du brouillard et N=ne voit aucune image)

Sujets	Texte 1	Texte 2	Texte 3	QMI	Compréhension de texte	
					Questions (/6)	Rappel (/28)
Sujet 1	C	N	B	C	4	3
Sujet 2	C	C	C	C	0	6
Sujet 3	C	C	C	C	5	4
Sujet 4	N	C	C	C	1	8
Sujet 5	C	B	C	C	3	12
Sujet 6	C	C	C	C	2	6
Sujet 7	N	B	N	C	0	1
Sujet 8	B	B	B	C	3	1
Sujet 9	C	C	B	C	3	16
Sujet 10	C	C	C	C	5	4

Dans un contexte de lecture, les sujets se font en majorité des images claires (la moyenne pour les textes 1,2 et 3 est de 6.3 sujets). Peu de sujets disent avoir des images avec du brouillard (la moyenne est de 2.3 sujets) ou ne pas se faire d'images (moyenne de 1.3

sujet). Dans un contexte hors lecture tous les sujets se font des images claires. Les liens entre la variable netteté de l'image et compréhension de texte ne sont pas très apparents. Les deux sujets ayant eu les meilleurs résultats lors du rappel de texte se sont fait des images avec du brouillard dans un texte. Quatre élèves très faibles en compréhension de texte disent avoir des images toujours très claires lorsqu'ils lisent ou écoutent un texte.

Cette section présentait les résultats obtenus en fonction des différentes variables. L'interprétation des résultats fait l'objet de la section qui suit.

4.2 Interprétation des résultats

Dans la section sur l'interprétation des résultats nous nous proposons d'organiser l'analyse autour d'axes que nous jugeons importants soit : le sommaire des résultats, l'explication des résultats contredisant les hypothèses de recherche et une certaine synthèse de ces résultats.

4.2.1 Rappel des résultats globaux et analyse des contradictions et concordances.

- 1) Dans un contexte de lecture et hors lecture, l'élève en difficulté grave d'apprentissage en lecture :

- a) se fait-il des images ?

Que ce soit dans un contexte de lecture ou un contexte hors lecture, les sujets se font des images. Dans un contexte de lecture, quelques sujets seulement disent ne se faire aucune image ; pour chacun des textes, ce sont des sujets différents qui font une telle affirmation. Cependant pour ceux qui se font des images, le nombre et la pertinence des images n'ont pas été vérifiés. Avec le type de sujets sélectionnés pour cette recherche, il faut s'attendre à "l'inattendu" ; ainsi lors de la lecture du premier texte, un sujet a refusé de lire et a lancé le magnétophone sur la table. Ce n'est qu'après certains pourparlers et promesses (ne pas l'enregistrer) que le sujet a consenti à lire. Après sa lecture, il a affirmé n'avoir eu aucune image. Quelques jours plus tard, lors de la lecture du texte 2 et de l'écoute du texte 3, le sujet a bien collaboré, l'expérimentatrice a pu l'enregistrer et ce sujet a alors vu des images dans sa tête.

Dans un contexte hors lecture, tous les sujets ont une grande facilité à se faire des images, tous précisent pouvoir se faire des images. Ainsi, tous les sujets lorsqu'ils sont sollicités, peuvent se faire des images et cela autant dans un contexte de lecture que hors lecture. Il reste à savoir si les images sont construites à partir des textes ou des mots présentés ou si elles sont simplement spontanées.

b) Quel(s) type(s) d'images se fait-il ?

Dans un contexte de lecture, le sujet se fait un film surtout lorsque c'est lui qui lit. Lorsque

c'est l'expérimentatrice qui lit, il se crée en majorité des photos ; on remarque alors une plus grande passivité à l'écoute chez le sujet. La projection qu'il se fait de ses images est hachurée, la coupure se produisant lorsqu'il y a un mot qu'il ne comprend pas ou lorsqu'il change de paragraphe. Le sujet se voit comme un spectateur, son film a du son et il s'incarne peu sous les traits d'un personnage ; un des sujets, turbulent, frondeur et souvent en suspension dans le corridor affirme se mettre facilement dans la peau du voleur dont il était question dans le texte alors qu'un autre sujet à la lecture du même texte dit ne pouvoir s'incarner dans la peau d'un voleur, si le personnage avait été "une reine ou une princesse" il lui aurait été possible de le faire mais pas dans ces conditions (dans un autre texte, l'héroïne était une jeune fille et il ne s'est pas plus mis dans la peau de ce personnage). Un autre sujet, surpris de sa découverte, affirme voir un film en noir et blanc lorsqu'il lit un texte alors que son film est noir et rouge lorsque l'expérimentatrice lit le texte.

Dans un contexte de lecture, les images visuelles sont, et de loin, les plus prépondérantes. Les images gustatives sont les moins importantes ; cela concorde aussi avec le nombre moyen d'images apparaissant dans les textes (voir tableau 4). Même s'il n'y a qu'une image gustative, peu d'élèves cependant la remarquent. Ainsi les sujets se font peu d'images (pauvreté du rappel et de la compréhension) mais les images dont ils se rappellent suivent, en général, l'ordre de proportion des images contenues dans le texte.

Les activités de lecture ennuiement visiblement les sujets et ils s'y montrent tous plutôt

maladroits, on remarque beaucoup d'impulsivité dans leurs réponses.

Dans le texte lu par l'expérimentatrice, l'ordre de proportion des types d'images dont les sujets se rappellent ne suit pas exactement l'ordre de proportion des images contenues dans le texte ; les images somesthésiques et non auditives viennent en seconde place. Les sujets "imagent" moins lorsque l'expérimentatrice lit (tableau 5.1), ils s'investissent moins dans cette tâche. Pendant que l'expérimentatrice lit, beaucoup de sujets regardent un peu partout dans la pièce, ils se trémoussent sur leur chaise et ont hâte qu'elle finisse la lecture du texte. En voulant contourner les problèmes de décodage d'un texte que les sujets pouvaient éprouver, nous nous sommes heurtés à leurs difficultés d'attention et de concentration.

Dans un contexte hors lecture, on suggère des images par l'énoncé d'un mot ou d'une phrase, le sujet doit dire si ces énoncés éveillent des images, lesquelles et avec quelle intensité, etc... . Les images visuelles sont les plus nombreuses tout comme dans le contexte de lecture mais la seconde place est occupée par les images gustatives. Les sujets voient beaucoup d'éléments, mais après avoir vu, ils goûtent ; lorsqu'on demande au sujet de mettre lui-même une cote d'importance aux images qu'on lui suggère, les images gustatives ressortent comme importantes, ces images sont privilégiées lorsque le sujet se sent concerné.

Dans un contexte hors lecture, la tâche demandée n'étant pas scolaire, on note plus

d'intérêt et de motivation chez les sujets ; ceux-ci aiment répondre aux questions et le temps n'a alors plus d'importance pour eux ; ils ne manifestent pas de problème d'attention ou de concentration lors de la passation de ces épreuves.

C) Ses images sont-elles nettes ?

Dans un contexte de lecture, les images des sujets sont en majorité assez nettes mais les résultats restent ambivalents, le texte 1 ayant occasionné peu de netteté et beaucoup de brouillard chez les élèves. Le fait que l'élève ou l'expérimentatrice lise le texte n'occasionne pas une grande différence au niveau de la netteté.

Dans un contexte hors lecture, les images que se font les sujets sont nettes, même très nettes. Dans ce contexte, il faut cependant prendre en considération que dans le test QMI, le stimulus se résume à une phrase répétitive dans laquelle à chacune des questions ne change que quelques mots. En lecture, le stimulus se compose d'un texte entier. L'effort de compréhension exigé par le QMI est aussi beaucoup moindre que celui exigé par un texte de lecture.

D) Dans quelle mesure la netteté de l'image influence-t-elle le niveau de compréhension?

Les sujets choisis éprouvent de sérieuses difficultés (difficultés graves d'apprentissage)

en compréhension de texte. Est-ce-à cause de leurs difficultés en compréhension qu'ils ont une image peu nette ? Ou est-ce à cause d'une image peu nette qu'ils ont des difficultés en compréhension ? Il est difficile de trancher. Des élèves qui ne comprenaient absolument rien du texte (textes 1, 2 et 3) ont affirmé avoir une image très nette. La netteté de l'image ne semble pas dans cette recherche, beaucoup influencer le niveau de compréhension en lecture. Il n'a pas été demandé aux sujets le nombre d'images qu'ils se sont fait. C'est peut-être la construction complète d'un film mental qui est l'expression, la manifestation de la compréhension.

E) Dans quelle mesure le type d'images influence-t-il le niveau de compréhension ?

Il semble peu probable que le type d'images que se font les sujets influence la compréhension de texte de ceux-ci. Leur "système" d'imagerie est pauvre mais au lieu d'influencer la compréhension, on pourrait plutôt penser qu'il en découle, qu'il en est la conséquence. Une mauvaise "saisie" des mots empêche les sujets de se faire des images. Ce ne sont pas les types d'images mais la difficulté que les sujets ont à se faire des images adéquates qui leur occasionne des problèmes en compréhension de lecture.

Comme il a été mentionné plus haut : ils ne se construisent pas d'images à partir du texte pour construire le sens du texte. Il est plus vraisemblable d'affirmer que certains mots suscitent chez les sujets des images mais celles-ci restent disjointes.

“ C’est la relation à la personne, qui est importante dans l’apprentissage de la lecture, mais c’est aussi l’envie fabuleuse, motivante, de connaître le contenu d’un livre.” (Dolto, 1989, p.9). Huit sujets sur dix étaient visiblement non intéressés par les tâches de lecture: morosité, impulsivité dans la tâche, mutisme, fuite dans le verbiage, manque de motivation, etc... caractérisent le fonctionnement de ces sujets. Plusieurs lisent un texte comme on regarde un bulletin de nouvelles : ils n’imaginent pas beaucoup, ils sont passifs devant l’information reçue, ils attendent qu’on pense pour eux, qu’on dise ce qu’il y a à dire. Visiblement peu intéressés par l’acte de lire, ils fournissent peu d’efforts et ils offrent un profil d’êtres “désincarnés”, ils sont présents de corps mais absents d’esprit.

Le sujet qui a lancé le magnétophone lors de la première expérimentation a donné beaucoup d’importance, dans le QMI, aux images gustatives et aussi aux images somesthésiques concernant la faim et la fatigue. C’est ainsi qu’à la deuxième rencontre, l’expérimentatrice a apporté à ce sujet un sac contenant de la nourriture, il y a alors eu un renversement de la situation ; le chat sauvage de la première rencontre s’est métamorphosé en chaton ronronnant et très collaborateur. Il y a peut-être eu avec ce geste un respect fondamental de ses besoins.

B. Synthèse

En général, l’élève en difficulté grave d’apprentissage en compréhension de la lecture est capable de se faire des images et il a de la facilité à le faire dans un contexte hors lecture

quand le stimulus est simple (un mot) ; dans un contexte de lecture, lorsque le sujet lit le texte, il se crée des images mais il ne semble pas utiliser cette capacité pour construire sa compréhension du texte complet. Il est aussi possible que le manque de motivation handicape son rendement. On remarque plus de difficulté à se faire des images chez le sujet lorsque l'expérimentatrice lit le texte ; cela s'expliquerait par des problèmes d'attention et de concentration éprouvés par celui-ci.

Ce n'est pas sa capacité à imaginer qui est en cause, mais vraisemblablement plus sa capacité à créer des images qui s'enchaînent : une succession d'images interreliées. L'élève ne se construit pas une séquence d'images correspondant au texte.

Dans un contexte de lecture, le sujet lorsqu'il lit, dit se faire un film mais sa projection est discontinue, il y a des coupures qui se produisent devant un mot inconnu ou au changement de paragraphe. Le film qu'il se crée a du son. Passif, il ne s'incarne pas sous les traits d'un personnage et il est spectateur du film qu'il produit dans sa tête.

Il en est de même lorsque l'expérimentatrice lit un texte ; un seul changement, au lieu de confectionner un film, le sujet se fait des photos. L'image créée alors par le sujet ne s'anime plus, on pourrait la qualifier de statique ; autre signe de passivité chez celui-ci lorsque l'expérimentatrice effectue la lecture du texte.

Lors de la lecture d'un texte, le sujet se fait en majorité des images visuelles, ce sont les

images gustatives qui sont les moins citées. Le sujet se fait peu d'images mais les images qu'il se crée sont proportionnelles au nombre d'images de chaque type contenues dans le texte. Pour le texte lu par l'expérimentatrice, les sujets imagent moins, ils investissent peu dans cette tâche.

Dans un contexte hors lecture, les images visuelles sont prépondérantes mais paradoxalement ce sont les images gustatives qui occupent le second rang. Lorsque le sujet doit lui-même donner un ordre de priorité aux images qui lui paraissent importantes, les images gustatives deviennent alors plus prépondérantes.

Les images générées par le sujet dans un contexte de lecture ne sont en général pas nettes, le fait que lui ou l'expérimentatrice lise le texte n'occasionne pas de changements à ce niveau. Dans un contexte hors lecture, les images qu'ils se confectionnent sont nettes.

La netteté des images ainsi que le type d'images générées par le sujet n'influencent pas son niveau de compréhension de texte. On peut cependant penser que le stimulus verbal (un ou des mots dans le cas du QMI et un texte dans les autres situations expérimentales) influence la netteté de l'image.

CHAPITRE V

CHAPITRE V

Conclusion

Après avoir étudié dans un premier chapitre la problématique entourant l'objet de cette recherche, après avoir délimité dans le deuxième chapitre le cadre de référence de cette recherche, après avoir expliqué dans un troisième chapitre la méthodologie utilisée, après avoir exposé et analysé dans un quatrième chapitre les résultats, nous allons dans ce cinquième chapitre prendre connaissance des implications théoriques, pratiques et psychopédagogiques découlant de cette recherche.

5.1 Implications théoriques et pratiques

Les différentes limites auxquelles l'expérimentatrice a été confrontée sont fort utiles pour mettre en évidence différentes implications. Les textes narratifs étaient-ils appropriés ? Le conte était-il un discours adéquat pour ces élèves ? Un chat qui parle, des vieillards qui apparaissent dans la forêt, un violoniste ensorcelé sont des choses peu banales et... peu réalistes. Beaucoup de ces élèves peu enclins à la rêverie et à la fantaisie surtout verbale ont réagi : on aurait dit qu'ils avaient l'impression d'être trompés et qu'on abusait de leur crédulité.

- Ça ne se peut pas une chose comme ça !
- Ils nous prennent pour des cons !

- C'est "niaiseux" ton texte ! etc...

Le récit d'aventure aurait peut être plus de chance de les séduire et d'aller chercher leur intérêt.

Beaucoup de ces élèves possédaient un faible bagage culturel, leur vocabulaire était pauvre et peu développé. Les moins timides demandaient la signification des mots qu'ils ne comprenaient pas (un vieillard, un visage ridé, de la gelée, etc...). La signification de beaucoup de mots devait être inconnue pour ces élèves. Y a-t-il un lien entre la pauvreté du vocabulaire et la pauvreté des images que peut se faire un élève ? Un élève peu "imageant" est-il aussi un élève avec un vocabulaire peu développé ? Y a-t-il un lien à faire entre ces deux caractéristiques ?

Le peu d'implication personnelle de ces élèves a aussi été une difficulté. Visiblement, aucun de ces élèves n'aimait lire, lire est une épreuve et ils veulent en finir au plus vite avec cette activité si peu intéressante et valorisante pour eux. Ils s'impliquent peu et fournissent peu d'efforts ; ils forment la mini-société des difficultés graves d'apprentissage en lecture, ceux à qui le milieu scolaire a fourni beaucoup d'aide mais souvent en vain. On croyait que les images qu'ils se faisaient étaient différentes de celles des autres élèves; elles ne semblent pas différentes mais elles sont moindres. Cette assertion n'a pas été démontrée dans cette recherche mais cela pourrait être une piste à investiguer.

Cette recherche permet de montrer que les sujets peuvent se faire des images mais qu'ils n'utilisent pas cette capacité en lecture. Les élèves en difficulté grave d'apprentissage en lecture utilisent-ils des stratégies ? Se font-ils des images mentales ? Savent-ils les créer ? Peuvent-ils les gérer ? Malgré leur très grande importance, les stratégies de compréhension en lecture font rarement l'objet de discussions et d'explications au cours de l'apprentissage dans les classes. Les élèves en grande difficulté tireraient-ils avantage d'un enseignement systématique de ces stratégies ?

Cette recherche fait mention des réponses données par des élèves en difficulté grave d'apprentissage de la lecture à des questions précises portant sur le type et la netteté des images qu'ils se font ; le contenu des images que se font ces jeunes pourrait être exploré beaucoup plus profondément et beaucoup plus systématiquement ainsi que le nombre d'images qu'ils se font lorsqu'ils lisent et la pertinence de celles-ci avec le texte. Des textes spéciaux pourraient être créés ou choisis afin de développer peu à peu leur imagerie. Le questionnaire accompagnant ces textes pourrait lui aussi être adapté aux buts pédagogiques poursuivis.

Devrait-on apprendre à ces élèves à "voir" dans leur tête ? L'observation est un moyen très important pour récolter l'information. De la Garanderie dans une conférence (A.Q.E.T.A., 1994) faisait mention de l'excès d'extériorité de notre époque, époque où les appareils

parlent pour nous, imagent pour nous ; beaucoup d'enfants ne se parlent plus, ne s'écoutent plus, ils sont domestiqués de la tête. Selon lui l'imagerie est un élément important à développer car c'est un des moyens fondamentaux d'obtenir, de traiter et de représenter l'information.

Quels moyens devrait-on utiliser pour leur apprendre à interpréter ce qu'ils voient ? Ces élèves ont-ils besoin qu'on les aide à se représenter l'information graphiquement ou du moins de manière plus concrète. Ils doivent apprendre à savoir quoi faire de l'information qu'ils reçoivent. Les informations ne doivent plus rester "flottantes dans les airs" pour eux, ils doivent se les approprier par des moyens concrets et l'imagerie serait un de ces moyens concrets. L'entraînement à l'imagerie en situation de lecture serait peut-être une bonne piste, des expériences devraient être menées dans ce sens. Aider ces élèves à se construire des images qui s'enchaînent, des images concordantes avec le texte (et non spontanées) serait une autre piste de recherche à développer.

Il serait bien de développer une certaine forme de vie mentale chez les élèves afin que ceux-ci puissent générer et manipuler des images mentales. L'utilisation intentionnelle d'une stratégie d'imagerie est généralement favorable au développement du raisonnement (Denis, 1989).

Dans cette recherche, nous nous sommes questionnée sur la nature des images mentales

que se faisaient les lecteurs ayant une grande difficulté en compréhension de texte. Il faudrait compléter cette étape par l'étude du fonctionnement de l'imagerie dans des activités de mémorisation, de raisonnement et de traitement du langage. (Denis, 1989). L'imagerie serait utile dans de nombreuses formes du fonctionnement cognitif, des retombées autant pratiques que théoriques pourraient ressortir de ces différentes expérimentations pour ensuite devenir des pistes d'aide pour les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non.

5.2 Implications psychopédagogiques

Pour mener à bien cette recherche, les vingt-trois années d'expérience de l'expérimentatrice avec des clientèles en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage se sont avérées nécessaires pour ne pas dire indispensables.

- Pourquoi est-ce que je lirais ce texte ?
- Je suis cruche en lecture, moi je ne lirai pas !
- Non, ça ne m'intéresse pas, je veux retourner en classe !
- Je ne comprends rien, je ne sais rien, je ne vois rien !
- Qu'est-ce que tu veux que je te dise, dis le moi et je vais te le répéter !
- Est-ce que ça va prendre du temps ton "affaire" parce que je pourrais rester avec toi toute l'avant-midi si tu veux, c'est "platte" en classe.
- etc...

Ces quelques propos d'élèves, propos d'entrée en matière, de bienvenue, montrent bien le degré de méfiance des élèves en grande difficulté face à une figure étrangère.

Des fugues et des suspensions d'élèves sont venues allonger la période d'expérimentation. Il n'est pas de tout repos d'approcher et surtout de travailler avec ces élèves. Beaucoup de fumée pour, dans le fond, masquer leur profond désarroi, leur détresse et leur pauvre estime de soi.

Je suis désolée quand je vois les trésors d'astuce pédagogique que déploient les professeurs quand un enfant n'est pas motivé, consciemment ou inconsciemment. C'est bien dommage, lorsqu'un enfant, quelles que soient les raisons n'est pas motivé consciemment pour apprendre à lire, à écrire ou à compter, que l'école se croit obligée de lui imposer ce qui n'a pas d'attrait pour lui...

Mais chez l'enfant, tant de choses sont à savoir, à connaître, avant d'apprendre à lire et à écrire, qu'on se demande pourquoi l'école s'est organisée autour de la précocité de cet enseignement, pour des enfants qui ne savent encore ni qui ils sont, ni pourquoi ils sont en vie, au service de qui, et quelles sont les lois à la fois du corps, de son entretien, de son bon fonctionnement et des lois du comportement autonome, urbain et social, qu'ils n'ont absolument pas acquis. (Dolto, 1989, p.16)

En faisant preuve de tact, de patience et de respect, il a été possible à l'expérimentatrice de mener à bien cette recherche.

Les élèves en difficulté grave d'apprentissage en compréhension de la lecture se font des images, que ce soit dans un contexte de lecture ou hors lecture. Lorsque les sujets lisent, leurs images prennent la forme d'un film continu, qui s'interrompt par moment. Lorsque l'expérimentatrice lit, leurs images prennent la forme d'une projection de photos. Le film continu ou en photos qu'ils se font est accompagné de

son. En général passifs, ils s'incarnent peu sous les traits d'un personnage et ils sont des spectateurs du film qu'ils se font.

Dans un contexte de lecture, lorsque ces élèves lisent un texte, ils se fabriquent peu d'images mais les images qu'ils se font suivent l'ordre de proportion des images contenues dans le texte. ; les images visuelles sont les plus prépondérantes. Les images gustatives, les moins importantes. Les sujets imagent moins lorsque c'est l'expérimentatrice qui lit.

Dans un contexte hors lecture, les images visuelles restent les plus prépondérantes mais dans un des tests, le second rang est occupé par les images gustatives. Lorsque les sujets se sentent concernés et qu'ils doivent eux-mêmes mettre un ordre d'importance aux images, ce sont les images gustatives qui viennent en second lieu.

Dans un contexte de lecture, les images, dépendant du texte, peuvent être nettes ou pas. Dans un contexte hors lecture les images que se font les sujets sont nettes. Pour ce qui est de la netteté de l'image versus la compréhension de texte, nous nous trouvons devant une impasse. Une image peu nette entraîne-t-elle une difficulté en compréhension de texte ou est-ce la difficulté en compréhension de texte qui entraîne une image peu nette ?

On peut dire que l'élève en difficulté grave de compréhension de la lecture est un élève qui a peu d'images mentales, il a de la difficulté à les créer et à les gérer (passivement, il attend de voir quelque chose dans sa tête).

Les exigences normales de l'école posent aussi des défis impossibles à relever pour certains élèves. Ceux qui vivent des problèmes personnels importants sont parfois aussi incapables de se concentrer sur la tâche scolaire que les jeunes en fauteuil roulant le sont d'accéder à des bâtisses non adaptées. Pour ces élèves ayant des lacunes de disponibilité psychologique, il faut penser à des rampes d'accès qu'on pourrait qualifier de psychologiques. L'école ne peut pas changer les réalités que vit l'élève à l'extérieur de ses murs, mais elle ne peut pas non plus ignorer que, sans un minimum de disponibilité mentale de la part de celui-ci, les interventions éducatives sont inutiles. (MÉQ, 1990)

L'allégorie utilisée dans cette citation semble très appropriée. Les élèves en difficulté grave d'apprentissage ont besoin de rampes d'accès autant psychologiques que cognitives afin d'atteindre un certain savoir. Une des rampes d'accès pourrait être le développement des images mentales.

La recherche sur l'imagerie mentale en est encore à ses débuts, c'est un domaine de recherche riche, plein de promesses et en devenir.

APPENDICE A-

Lettre aux parents

Le 20 mai 1996

Bonjour Madame, Monsieur!

Je veux, dans le cadre d'un travail de maîtrise en éducation que j'effectue en ce moment, comprendre comment les enfants pensent lorsqu'ils lisent un texte ou encore lorsqu'on leur lit un texte. Ceci a pour but de trouver des moyens toujours plus efficaces pour aider les jeunes lecteurs à mieux comprendre ce qu'ils lisent.

Dans les semaines qui viennent, votre enfant viendra me rencontrer deux (2) fois à l'école afin de travailler sur des activités de lecture. Ces deux séances, en tout, ne devraient pas dépasser soixante minutes.

Si vous avez des objections ou si encore vous voulez des renseignements supplémentaires, vous pouvez communiquer avec moi au 378-4605.

Espérant obtenir votre collaboration!

Merci!

Renée Deslauriers, orthopédagogue,
étudiante à la maîtrise en Éducation
UQTR.

APPENDICE B-

Texte 1, le bouclier

Le bouclier d'or

Un soir de pleine lune, il y a bien longtemps de cela, au coeur du pays aux cents étangs parfumés, vivait une femme âgée et aveugle. Vieille, elle n'avait plus beaucoup de force et elle ne goûtait même plus les aliments qu'elle mangeaient. Cette femme âgée ne possédait qu'une poule noire et maigre qui émettait des sons bizarres et un chat gris et rusé au poil long.

Or, par une nuit froide et humide, une nuit qui nous glace même les os, la vieille femme fut réveillée par des bruits de pas. Elle eut alors très peur, elle se mit à trembler et ses dents se mirent à claquer. La vieille dame chercha en tâtant un peu partout autour d'elle son ami le chat.

Son chat était déjà près de la porte, en plus d'entendre l'étranger, il avait flairé l'odeur de celui-ci. Le chat dit à la vieille femme de l'attendre sans bouger. Il fit le tour de la maison et se dirigea vers le poulailler. Il s'approcha sans bruit de l'étranger.

- Que fais-tu là? demanda le chat.
- Laisse-moi chat, lui dit le voleur, sinon tu le regretteras.
- Hé, pourquoi veux-tu prendre une poule aussi maigre et tapageuse alors que je peux t'indiquer l'endroit où est caché un bouclier d'or brillant de mille feux?

Le voleur pas très intelligent, accepta de suivre le chat. Ils furent bientôt au bord de l'étang parfumé.

- C'est ici, dit le chat, voici le bouclier d'or.

Le voleur émerveillé apercevait, en effet, au milieu du lac parmi les nénuphars tous blancs, un disque magnifique.

- Je ne peux pas aller plus loin mais mon ami la carpe te conduira jusqu'au trésor.
- Suis-moi, ordonna la carpe au voleur.

Le voleur qui ne savait pas nager, entra dans l'eau glacée en marchant. A mesure qu'il avançait, ses pieds s'enfonçaient dans la vase. C'est alors qu'il comprit que le chat lui avait tendu un piège.

Le bouclier d'or n'était que le reflet de sur l'étang.

PARTIE A-

Questionnaire:

1-Alors, comment ça s'est passé dans ta tête pendant que tu lisais?

Si l'élève ne donne pas de réponses:

2- Pendant que tu lisais, as-tu fait un film?

Ou plutôt voyais-tu des photos?

Ou encore te racontais-tu l'histoire?

As-tu ressenti ce que le voleur devait ressentir?

Ou était-ce plutôt différent?

3- Le film était-t-il continu ou si c'était seulement des bouts de film?

Y avait-il par moment du brouillard sur ton film? tes images?

Si oui, peux-tu m'indiquer à quel endroit?

4- Y avait-il du son, de la musique, des dialogues?

Y avait-il par moment du bruit sur la cassette d'enregistrement?

Si oui, peux-tu m'indiquer à quel endroit?

5- Es-tu devenu un de ces personnages?

6- As-tu ressenti dans tes mains, dans ton corps ce que lui ressentait; qu'est ce

qu'est ce que c'était, explique-moi?

- 7- As-tu ressenti des émotions, si oui, lesquelles?
- 8- As-tu fait ou participé avec lui à ses actions, comment?
- 9- As-tu toi même senti ou goûté à des choses en lisant ce texte?
Si oui, lesquelles?

PARTIE B-

Trouve deux erreurs dans le dessin. Réponds en écrivant les lettres.



Qu'est-ce qui retient le voleur par les pieds ?

Quels sont les personnages qui n'étaient pas dans l'histoire ?



Quel dessin représente le chemin suivi par le chat ?



PARTIE C-

Questions sur le texte:

- 10- Pourrais-tu maintenant me raconter le contenu du texte de ton enregistrement?
- 11- Qu'est ce que tu as vu?
- 12- Qu'est ce que tu as entendu?
- 13- Quelles sont les sensations qu'ont pu ressentir les personnages de ce texte, sensations au niveau de leurs mains, au niveau du toucher?
Maintenant, qu'ont-il pu ressentir au niveau de leur corps?
- 14- Peux-tu te souvenir de mouvements qu'ont effectués les personnages de ce texte?
- 15- Y a-t-il des odeurs dans ce texte; si oui lesquelles?
- 16- Est-il question du goût de certaines choses, de leur saveur?

APPENDICE C-

Texte 2, les fraises

EN LISANT, ESSAIE DE DÉCOUVRIR CE QUI SE PASSE DANS TA TÊTE!

DES FRAISES EN HIVER

Il y a très, très longtemps, dans un village lointain, vivait une femme. Elle n'était ni vieille, ni jeune; c'était une fermière économe et travaillante mais elle avait dans son cœur beaucoup de méchanceté. Dans sa maison au fond de la forêt noire, elle vivait avec sa fille de quinze ans. Ce n'était pas sa fille à elle mais celle de son mari mort maintenant; il avait eu cette fille lors d'un premier mariage. Maintenant veuve, cette femme ne voulait plus continuer à s'occuper de cette fille et elle cherchait un moyen de s'en débarrasser.

L'occasion se présenta au début de l'hiver. L'hiver était si froid que les pierres fendaient et il neigeait à s'enfoncer dans la neige jusqu'aux genoux. Un jour, la méchante femme appela la jeune fille et lui dit: "Prends un panier, va dans la forêt et cueille moi de grosses fraise rouges, juteuses et qui sentent bon! Ne reviens pas à la maison sans ces fraises ou il vaudra mieux pour toi d'être restée là-bas.

La jeune fille en pleurs ne put faire entendre raison à sa belle-mère et elle se retrouva en plein hiver dans la forêt glaciale, tremblante de froid et d'angoisse. Quand après plusieurs heures de marche, elle fut parvenue au centre de la forêt; une odeur de feu de bois parvint à elle et elle entendit au même moment des voix. Elle s'avança encore et aperçut une douzaine de vieillards ridés, sans cheveux, assis autour d'un feu en train de se réchauffer les mains; une bonne odeur de pain chaud et de cannelle parvint à ses narines.

La jeune fille toute triste les salua et ceux-ci lui demandèrent ce qu'elle faisait en pleurs aussi loin dans la forêt. Confiante en eux, elle leur raconta toute l'histoire.

"Ce n'est pas si terrible", dirent les vieillards. "Nous allons t'aider, à condition que tu saches nous dire quel est, de l'année entière, le mois le meilleur."

La jeune fille répondit sans hésitation: "Tous les mois sont bons. Mais le moi de Mars est le meilleur, car il nous apporte le plus d'espoir." Sa réponse plut aux vieillards qui la félicitèrent, ils ajoutèrent: "A présent, descends dans ce fossé. Sur la pente, tu trouveras des fraises que tu pourras cueillir."

C'est ainsi qu'elle revint à la maison avec un panier plein de belles fraises, rouges et parfumées. Sa belle-mère n'en croyait pas ses yeux. La jeune fille lui raconta son histoire; la méchante femme eut peur de cette magie et elle promit à la jeune fille de ne plus lui faire de mal. Dorénavant, la femme essaya d'être bonne, elle vainquit sa méchanceté et garda la jeune fille auprès d'elle jusqu'à ce qu'elle fut mariée à un brave garçon.

APRÈS AVOIR ENTENDU CETTE HISTOIRE:

- 1- Pendant que je lisais, as-tu vu un film?
des photos?

Te racontais-tu l'histoire dans tes mots?

Te posais-tu des questions ou si c'était autre chose encore?

- 2- L'histoire que tu te racontais, est-ce qu'elle était accompagnée d'images?

Etais-tu un des personnages?

Etais-tu un spectateur ou encore un commentateur?

Le film que tu te faisais dans ta tête:

était-il continu?
par bout?

était-il muet?
avec du son?

étais-tu dans le film?
à l'extérieur?

- 3- En écoutant le texte, dans ta tête;

As-tu vu des choses, si oui lesquelles?

" " entendu " " " " " ?

" " senti " " " " " ?

" " goûté " " " " " ?

" " ressenti " " " " " ?

" " fait " " " " " ?

" " touché " " " " " ?

4- Y a-t-il des parties du texte que tu n'as pas bien comprises?

Dis-moi lesquelles?

Comment sais-tu que tu n'as pas bien compris?

-Ton film s'est arrêté?

-Il était rempli de brouillard?

-Tu n'as pas pu redire les choses dans tes mots?

-Ou c'était différent?

APPENDICE D-

Texte 3. conte suédois

CONTE SUÉDOIS

Henri a abandonné sa vieille mère qui lui a demandé de travailler à la ferme. Il lui en voulait beaucoup parce qu'elle ne voulait pas admettre qu'il deviendrait quelqu'un d'important en allant faire danser les campagnards dans les fêtes de villages.

Un jour, allongé dans un champ de fleurs parfumées, il lança au génie des ruisseaux le défi de jouer du violon aussi bien que lui. A cet instant une jeune fille apparut et lui demanda de la faire danser. Henri accepta, accorda son violon, commença à jouer; la jeune fille fit quelques pas mais s'arrêta presque aussitôt.

"Qu'est-ce que tu joues? fit-elle. Ça manque d'entrain."

Le musicien choisit un air encore plus entraînant, mais la jeune fille n'était toujours pas satisfaite.

"Est-ce que je peux danser, sur une musique aussi lente" dit-elle."

Henri se mit donc à jouer l'air le plus entraînant qu'il connût.

"Si tu n'es pas contente de celui-là, dit-il, il faudra faire venir un musicien plus habile que moi."

A peine ces paroles prononcées, il eut l'impression qu'une main lui avait saisi le bras; il maniait l'archet toujours plus vite; il n'avait jamais entendu pareille musique; l'air était tellement rapide qu'Henri se disait que même une roue lancée à toute vitesse n'aurait pu le suivre.

"Voilà ce que j'appelle un air de danse" dit la jeune fille qui se mit à tourner.

Henri ferma les yeux pour mieux écouter.

Lorsqu'il les ouvrit, la jeune fille avait disparu, mais il ne s'en étonna pas. Il continua à jouer longtemps, longtemps, pour son plaisir. Puis il trouva qu'il était temps de s'arrêter et voulut déposer l'archet. Mais l'archet continua à danser sur les cordes, forçant le bras et la main à suivre le mouvement. Et la main qui tenait le manche du violon et qui maniait les cordes ne pouvait non plus se détacher. Les cordes sentaient même le brûlé.

Henri ressentit une peur atroce.

"Comment cela finira-t-il? Se dit-il, désespéré. Dois-je rester ici jusqu'à ma mort?"

L'archet continua sa danse sans fin. Le pauvre musicien était bien forcé d'admettre combien son pauvre talent valait peu de chose. Cela le chagrinait plus que la fatigue. "C'est maintenant seulement que j'apprends ce que c'est que de jouer."

Il sentit tout à coup ses bras endoloris par la fatigue. Son désespoir s'accrut.

"Je vais être obligé de jouer jusqu'à en mourir. C'est sûrement ce que désire le génie des ruisseaux." Il pleura sur son sort, tout en continuant à jouer. La faim s'empara de lui; il aurait mangé n'importe quoi: de la soupe, de la viande, de l'amer ou du sucré.

"Il aurait bien mieux valu pour moi rester auprès de ma mère. A quoi bon toute ma gloire si je dois finir de cette manière?"

Henri resta ainsi des heures durant. La nuit puis un chaud dimanche d'été s'écoulèrent. Personne ne parut dans la forêt. Le soleil se coucha, mais l'archet de Henri n'avait toujours pas besoin de repos. "Il est bien certain que cela finira par ma mort, dit-il, et ce sera la juste punition de mon orgueil."

Très tard dans la soirée, il vit une vieille au dos courbé, et au visage ridé par bien des chagrins. Il crut reconnaître sa mère et l'appela. Elle s'arrêta et lui dit: "Je me rends compte que tu es le meilleur joueur de violon du pays et je comprends que tu ne te soucies plus d'une vieille femme comme moi."

Henri cria: "Maman, je ne suis pas un joueur habile, je ne suis qu'un vaurien."

Elle s'approcha et vit que son visage avait une pâleur mortelle, ses cheveux ruisselaient de sueur et le sang sortait de ses doigts. "Maman, je vais mourir à cause de mon orgueil. Mais avant, peux-tu me pardonner, à moi qui t'ai laissée seule et pauvre dans les vieux jours?"

La mère sentit disparaître toute sa colère et dit: "Bien sûr que je te pardonne."

A ces paroles, l'archet s'arrêta, le violon tomba par terre, le joueur délivré fut sauvé. La bonté de la vieille mère avait rompu le mauvais sort jeté sur Henri par le génie des ruisseaux.

APRÈS AVOIR ENTENDU CETTE HISTOIRE:

- 1- Pendant que je lisais, as-tu vu un film?
des photos?

Te racontais-tu l'histoire dans tes mots?

Te posais-tu des questions ou si c'était autre chose encore?

- 2- L'histoire que tu te racontais, est-ce qu'elle était accompagnée d'images?

Etais-tu un des personnages?

Etais-tu un spectateur ou encore un commentateur?

Le film que tu te faisais dans ta tête:

était-il	continu?
	par bout?

était-il	muet?
	avec du son?

étais-tu	dans le film?
	à l'extérieur?

- 3- En écoutant le texte, dans ta tête;

As-tu vu des choses, si oui lesquelles?

" " entendu " " " " " ?

" " senti " " " " " ?

" " goûté " " " " " ?

" " ressenti " " " " " ?

" " fait " " " " " ?

" " touché " " " " " ?

4- Y a-t-il des parties du texte que tu n'as pas bien comprises?

Dis-moi lesquelles?

Comment sais-tu que tu n'as pas bien compris?

-Ton film s'est arrêté?

-Il était rempli de brouillard?

-Tu n'as pas pu redire les choses dans tes mots?

-Ou c'était différent?

APPENDICE E-

Le QMI de Betts, version abrégée de Sheehan
(Roy, 1993)

BETTS QMI
ECHELLE DE CLARTÉ DE L'IMAGE MENTALE

Nom: _____

Degré: _____

Ecole: _____

Age: _____ Sexe: _____

Consignes:

Le but de ce test est de déterminer le genre d'images que tu te fais dans ta tête. Les questions que je vais te poser vont faire apparaître certaines images dans ta tête. Tu vas avoir à faire passer un test à chacune de tes images et à leur donner une cote de 1 à 7.

Regarde sur la page (page 2), tu vas voir le genre d'images que tu peux avoir dans ta tête lorsque tu lis.

Consignes pour l'expérimentateur:

Préparation au test

L'expérimentateur donne seulement la page 2 du test à l'élève. Il lit les consignes puis il présente et explique les différentes cotes allouées aux images qu'il peut se faire dans sa tête. A l'aide de l'exemple, il s'assure que l'élève a bien compris la consigne.

Passation du test

L'expérimentateur lit les questions du test à l'élève et il note sur le test la cote allouée par l'élève à chacune des images.

Exemple: Pense à une pomme rouge. Comment est l'image que tu te fais dans ta tête?

Cote
()

L'image est:

Cote 1-



Parfaitement claire et aussi vivante que ce qui t'entoure en ce moment

Cote 2-



Très claire et très vivante

Cote 3-



Moyennement claire et vivante

Cote 4-



Pas très claire, ni vivante dans mon esprit mais reconnaissable

Cote 5-



Vague et peu reconnaissable

Cote 6-



Tellement vague et floue qu'elle est peu reconnaissable.

Cote 7-



Je n'ai pas d'images dans ma tête, je sais ce que tu veux dire mais je ne vois rien.

Ferme tes yeux et maintenant pense à un ou une de tes amies que tu vois souvent, regarde bien l'image qui apparaît dans ta tête. A chacune des questions que je vais te poser, dis moi la cote que tu mettrais à l'image qui apparaît dans ta tête.

Est-ce-que tu vois:

- 1- le tour de sa figure, de sa tête, de ses épaules et de son corps? ()
- 2- la manière dont il bouge la tête, le corps, certaines de ses attitudes? ()
- 3- sa démarche lorsqu'il marche, la longueur de ses pas? ()
- 4- les différentes couleurs des vêtements qu'il porte plus souvent? ()

Te fais-tu d'autres images?

Pense à voir ce que je vais te dire maintenant. Regarde bien l'image qui va se présenter dans ta tête et mets lui une cote.

- 5- Le soleil lorsqu'il se couche à l'horizon. ()

Pense à chacun des sons suivants et sois attentif, attentive aux sons que tu vas entendre dans ta tête. Donne une cote aux sons que tu entends dans ta tête.

Te fais-tu d'autres images?

- 6- Le sifflet de la locomotive ()
- 7- Le klaxon d'une automobile ()
- 8- Le miaulement d'un chat ()
- 9- Le son de la vapeur qui s'échappe ()
- 10- Le battement des mains qui applaudissent ()

Pense à la sensation ou au toucher de chacune des choses qui vont suivre, laisse venir la sensation de ce toucher à ta tête et donne une cote à cette image.

Te fais-tu d'autres images?

- 11- Du sable ()
- 12- Du linge ()
- 13- De la fourrure ()
- 14- La pointe d'une aiguille ()
- 15- La chaleur d'un bain tiède ()

Imagine que tu es en train de faire chacune des actions qui va être mentionnées. Imagine soigneusement dans ta tête ce que tes bras, tes jambes, tes lèvres etc... font et donne une cote aux images qui apparaissent dans ta tête.

Te fais-tu d'autres images?

- | | | |
|-----|--|-----------|
| 16- | Courir dans les escaliers | () |
| 17- | Sauter dans une flaque d'eau | () |
| 18- | Dessiner un cercle sur du papier | () |
| 19- | Atteindre une tablette élevée | () |
| 20- | Frapper avec votre pied quelque chose hors de votre chemin | () |

Imagine que tu goûtes maintenant les aliments qui vont suivre. Imagine soigneusement les images qui vont parvenir à ta bouche et donne leur une cote.

Te fais-tu d'autres images?

- | | | |
|-----|-------------------|-----------|
| 21- | Du sel | () |
| 22- | Du sucre | () |
| 23- | Des oranges | () |
| 24- | De la gelée | () |
| 25- | Ta soupe préférée | () |

Imagine que tu sens chacune des choses qui vont suivre. Imagine soigneusement les images qui viennent à ton nez et donne leur une cote.

Te fais-tu d'autres images?

- | | | |
|-----|------------------------|-----------|
| 26- | Une chambre mal aérée | () |
| 27- | Du chou cuit | () |
| 28- | Un rôti de boeuf | () |
| 29- | De la peinture fraîche | () |
| 30- | Du cuir neuf | () |

Imagine chacune des sensations qui vont suivre. Imagine soigneusement les images qui viennent à ton esprit et donne leur une cote.

Te fais-tu d'autres images?

- | | | |
|-----|---|-----------|
| 31- | La fatigue | () |
| 32- | La faim | () |
| 33- | Le mal de gorge | () |
| 34- | La somnolence, lorsque tu t'endors | () |
| 35- | Ton ventre est plein parce que tu as trop mangé | () |

APPENDICE F-

Feuille de cotation pour le rappel de texte

Niveau d'importance

Séquence de rappel

___	1-Un soir de pleine lune,	___
___	2-au coeur du pays aux cents étangs parfumés,	___
___	3-vivait une vieille femme âgée et aveugle.	___
___	4-elle ne goûtait même plus les aliments qu'elle mangeaient.	___
___	5-Cette femme âgée	___
___	6-ne possédait qu'une poule noire et maigre	___
___	7-qui émettait des sons bizarres et	___
___	8-un chat gris et rusé au poil long.	___
___	9-une nuit qui nous glace même les os,	___
___	10-la vieille femme fut réveillée par des bruits de pas.	___
___	11-elle se mit à trembler et ses dents se mirent à claquer.	___
___	12-Son chat était déjà près de la porte,	___
___	13-Le chat dit à la vieille femme de l'attendre sans bouger.	___
___	14-Il fit le tour de la maison	___
___	15-et se dirigea vers le poulailler.	___
___	16-Il s'approcha sans bruit de l'étranger.	___
___	17-Que fais-tu là? demanda le chat.	___
___	18-Hé, pourquoi veux-tu prendre une poule aussi maigre et tapageuse	___
___	19-alors que je peux t'indiquer l'endroit où est caché un bouclier d'or brillant de mille feux?	___
___	20-Le voleur pas très intelligent,	___
___	21-accepta de suivre le chat.	___
___	22-C'est ici, dit le chat, voici le bouclier d'or.	___
___	23-un disque magnifique.	___
___	24-mais mon ami la carpe te conduira jusqu'au trésor.	___
___	25-Le voleur qui ne savait pas nager,	___
___	26-entra dans l'eau glacée en marchant.	___
___	27-ses pieds s'enfonçaient dans la vase.	___
___	28-C'est alors qu'il comprit que le chat lui avait tendu un piège.	___
___	29-Le bouclier d'or n'était que le reflet de sur l'étang.	___

RÉFÉRENCES

- Alves Martins, M. (1993). Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonique et apprentissage de la lecture. In CRESAS (Éd.), L'enfant apprenti-lecteur, p.73-82. Paris : INRP.
- Barth, B.M. (1987). L'apprentissage de l'abstraction. Paris: Retz.
- Bertrand, Y. (1992). Théories Contemporaines de l'Éducation. Laval : Éditions Agence d'Arc.
- Bettelheim, B. et Zélan K. (1983). La lecture et l'enfant. Paris : Robert Laffont.
- Boyer, C. (1993). L'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Boucherville: Graficor.
- Braibant, J.M. (1994). Le décodage et la compréhension. In Jacques Grégoire et Bernadette Piérart, Evaluer les troubles de la lecture (pp.173-194). Bruxelles: De Boeck Université. Contandriopoulos, A.P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.L. et Boyle, P. (1990) Savoir préparer une recherche. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Denis, M. (1979). Les images mentales, Paris : Presses Universitaires de France.
- Denis, M. (1989). Image et cognition, Paris: Presses Universitaires de France
- Denis, M. et De Véga, M. (1993). Modèles mentaux et imagerie mentale. In Ehrlich, M.F. (Éd.), Les modèles mentaux Approche cognitive des représentations. Paris: Masson.

- De Villard, R. (1991). La petite maison bleue, ou, l'enfant, l'école et les difficultés scolaires. Lyon : Meyzieu.
- Dolto F. (1989) . L'échec scolaire : essai sur l'éducation. Paris : Ergo press.
- Dubé R. (1991). Image mentale et orthographe lexicale. Québec Français, 82, 36-63.
- Ehrlich, M.F. (1993). Les modèles mentaux Approche cognitive des représentations. Paris: Masson.
- Ellis, A.W. (1989). Lecture, écriture et dyslexie. Neûchatel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Feuerstein, R. (1980). Instrumental Enrichment . Maryland : University Park Press.
- Gambrell, L.B., et Ruby, J.B. (1986). Mental Imagery and the Comprehension-Monitoring Performance of Fourth-and-Fifth-Grade Poor Readers. Reading research quaterly, vol. 4, no XXI, p. 454-464.
- Gaouette, D. et Tardif, J. (1986a). Quelles sont les stratégies utilisées en lecture par un lecteur en difficulté?. Vie pédagogique, 43, 41-45
- Gaouette, D. et Tardif, J. (1986b). Comment faciliter la lecture du lecteur en difficulté?. Vie pédagogique, 44, 12-15.
- Garanderie A. (de la) (1980). Les profils pédagogiques. Paris : Éditions du Centurion
- Garanderie A. (de la) (1990). Pour une pédagogie de l'intelligence. Paris : Éditions du Centurion.
- Garanderie A. (De la) (1991). On peut tous pouvoir réussir. Paris : Éditions du Centurion.

- Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. Boucherville : gaëtan morin éditeur.
- Giasson, J. (1995). La lecture. De la théorie à la pratique. Boucherville : gaëtan morin éditeur.
- Goupil, G.(1990). Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Boucherville: gaëtan morin éditeur.
- Grebot, E. (1994). Images mentales et stratégies d'apprentissage. Paris : E S F éditeur.
- Grégoire, J. et Piérart, B (1994). Évaluer les troubles de la lecture. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lameyre, X. (1993). L'imagerie mentale. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lecocq, P. (1992). La lecture Processus, apprentissage, troubles. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Legendre-Bergeron, M.F. (1980). Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget. Chicoutimi : gaëtan morin éditeur.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'Éducation. Montréal : Guérin.
- Le Ny, J.F. (1991). Sémantique psychologique. In J.A. Rondal et J.P. Thibaut, problèmes de psycholinguistique (pp.13-42). Bruxelles : Pierre Mardage, Éditeur.
- Linden, M. et Wittrock, M. (1981). The Teaching of Reading Compréhension According to the model of Generative Learning. Reading research Quaterly, vol. 17, (1), 44-58.
- Long S.A., Winograd P.N. et Bridge C.A. (1989) The Effects of Reader and Text Charac-

teristics on Imagery Reported During and After Reading. Reading Research Quarterly, vol.XXIV (3), 353-371.

Messerschmitt, P. (1993). Les troubles d'acquisition du langage. La Dyslexie. Paris: Flohic Éditions.

Ministère de L'Éducation. (1976). Rapport Copex. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de L'Éducation. (1983). Les difficultés d'apprentissage en communication écrite. Lecture et écriture. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de L'Éducation. (1990). L'adaptation scolaire. Dans la foulée de la nouvelle loi sur l'instruction publique. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1992). Cadre référentiel: contexte d'intervention auprès des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage à l'école. Québec: Gouvernement du Québec

Ministère de L'Éducation. (1994). Compétence et pratiques de lecture des élèves québécois et français. Québec : Gouvernement du Québec.

Paivio, A. (1979). Imagery and Verbal Processes. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Paivio, A. (1988). Basic Puzzles in Imagery Research. In M. Denis, J. Engelkamp and J.T.E.

Peters, E. Et Levin J. (1986) Effects of a Mnemonic Imagery Strategy on Good and Poor Readers' Prose Recall. Reading Research Quarterly, vol. XXI, (2), 179-193.

Piaget, J. et Inhelder, B. (1966) L'image mentale chez l'enfant. Paris : Presses Universitaires de France.

- Piaget, J. (1970) L'épistémologie génétique. Paris : Presses Universitaires de France .
- Rasinski, T. (1985) Picture This : Using Imagery as a Reading Comprehension Strategy. Reading horizons, vol. 25, (4), 280-289.
- Roy, S. (1993) La genèse de l'image sensorielle conditionnée. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Sadoski M. (1983) An Exploratory Study of the Relationship Between Reported Imagery and the Comprehension and recallof the story. Reading Research Quaterly, vol.XIX, (1), 110-124.
- Sadoski M. (1985) Commentary: The Natural Use of Imagery in Story Comprehension and Recall : Replication and Extension. Reading Research Quaterly, vol.XX, (5), 658-668.
- Sadoski M. et Quast Z. (1990) Reader Response and Long-Term Recall for Journalistic Text :The Roles of Imagery, Affect, and Importance. Reading Research Quaterly, vol.XXV, (4), 256-272.
- Sadoski M., Paivio A. et Goetz E. T. (1991) . A Critique of Schema Theory in Reading and a Dual Coding Alternative. Reading Research Quaterly, vol.XXV, (4), 256-272.
- Sheehan P.W. (1967) A Shortened Form of Bett's Questionnaire Upon Mental Imagery. Journal of Clinical Psychologie, 23, 386-389.
- Simmons, D.C. (1992). Perspectives on Dyslexia: Commentary on Educational Concerns. Journal of Learning Disabilities ,25, 66-70.
- Spear, L.D., & Sternberg, R.J. (1986). An Information Processing Framework for Understading Reading Disability. Handbook of Cognitive, Social and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities, 2, 3-31.

- Stake, R. E. (1988) "Case Study Methods in Educational research" in Complementary methods for research in Education. Washington: Richard M. Jaeger.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. Reading Research Quarterly, 31, 360-406.
- Statistique Canada. (1991). L'alphabétisation des adultes au Canada: résultats d'une étude nationale. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- Valdois, S., (1994). Les grandes étapes de l'apprentissage. In Van Hout, A. Et Estienne-Dejong, F. Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter, p. 37-47. Paris : Masson.
- Van Grunderbeeck N. (1994) Les Difficultés en lecture. Boucherville : gaëtan morin éditeur
- Van Hout, A. Et Estienne-Dejong, F. (1994). Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter. Paris : Masson.